

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Problémové dítě v mateřské škole

Problem child in Kindergarten

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Chittussiová

Autor: Nikola Cihlářová

Jméno vedoucího práce

Jméno autora práce

Praha 2017

Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat Mgr. Lence Chittussiové za vedení, ochotu, trpělivost a konzultace při vypracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala rodině chlapce, díky které mohla být tato práce vypracována, taktéž za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali. Zvláštní poděkování patří mé rodině a snoubenci, za obrovskou podporu a trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Problémové dítě v mateřské škole“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 5. 2017

Jméno autora

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem Problémové děti v mateřské škole. Teoretická část se zaměřuje na vymezení samotného pojmu a charakteristické vlastnosti problémového dítěte. Dále možnostmi vlivu výchovy na dítě a také poruchami, které byly dítěti, u něhož byl prováděn výzkum, diagnostikovány.

Praktická část bakalářské práce se věnuje detailnímu zpracování osobní anamnézy, ve které popisují konkrétní dítě, u kterého se vyskytuje problémové chování a s nímž jsem mohla strávit jeden rok v pozici osobní asistentky. Dále díky dlouhodobému pozorování vyhodnocuji pokrok, stagnaci či regresi z různých z výzkumu vyplývajících kategorií.

Annotation

The bachelor thesis deals with problem children in kindergarten. The theoretical part deals with the definition of the concept itself and the characteristics of the problem child. Further, the child's influence on the child's education as well as the disorders diagnosed by the child on whom the research was conducted.

In the practical part of the bachelor thesis I deal with the detailed processing of illustrative case report, in which I describe specifically one child with problematic behavior and with whom I could spend one year as a personal assistant. In addition, due to long-term observation, I evaluate progress, stagnation or regression from different research-related categories.

Klíčová slova

problémové dítě, problémové chování, dítě, učitelka, předškolní věk, mateřská škola

Keywords

Trouble child, trouble behavior, child, teacher, preschool age, kindergarten

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	8
1.1 Charakteristika pojmu problémové dítě	8
1.2 Měřítko chování.....	10
1.3 Charakteristické vlastnosti problémového dítěte.....	12
1.4 Destruktivita, agrese a agresivita.....	14
2 Vliv výchovy na dítě	17
2.1 Základní typy rodinné výchovy.....	17
2.1.1 Výchovné styly	19
2.2 Základní paradigma pro vývoj a výchovu dítěte	19
2.2.1 Pesimistický nativismus	20
2.2.2 Optimistický nativismus	20
2.2.3 Behaviorální empirismus	21
3 Problémy vznikající působením společnosti	22
3.1 Bilingvní děti	22
3.2 Dítě s komunikačními problémy	23
3.2.1 Specifické vývojové poruchy jazyka a řeči	24
3.2.2 Vývojová dysfázie	25
3.2.3 Receptivní dysfázie.....	26
4 Syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou	28
Výzkumná část.....	30
1. 1 Cíl práce.....	30
1. 2 Metody výzkumu.....	30
1. 3 Průběh výzkumu	31
1. 4 Metody vyhodnocení dat	31
1.4.1 Pozorování v pedagogickém výzkumu	31
1.4.2 Dlouhodobé pozorování.....	33
1.4.3 Případová studie, kazuistika	33
1.4.4 Anamnéza	34
1.5 Hypotézy.....	35
1.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	36
1.6.1 Osobní anamnéza.....	36
1.6.2 Vývoj v oblékání a s ním spojených aktivit.....	39
1.6.3 Vývoj slovní zásoby, komunikace	42

1.6.4	Vývoj odpočinku a s ním spojených aktivit	47
1.6.5	Vývoj agrese	51
1.6.6	Vývoj integrace dítěte do kolektivu běžné třídy	54
1.7	Diskuse	58
Závěr.....		61
Přílohy:.....		63
Příloha č. 1.....		64
Příloha č. 2.....		65
Příloha č. 3.....		66
2. Seznam použité literatury.....		67
Summary		70

Úvod

Pro svou práci jsem si vybrala téma, které mě samotnou velmi zajímá a zároveň mě zaujímáný postoj pedagogů k němu irituje. K mému rozhodnutí o zpracování bakalářské práce na téma Problémové dítě v mateřské škole přispěl nejvýznamněji fakt, že jsem celý minulý rok pracovala jako osobní asistentka u pětiletého chlapce, který byl svým okolím chápán jako problémový. Tento rok mi dal nespočet zkušeností a troufám si říci, že i díky mému postoji došlo k výrazné změně chování. Chtěla bych se proto podělit o jakýsi návod na pochopení problémového dítěte a také přiblížit různé postupy, které jsem zaujímalá v situacích, které byly mnohdy nelehké.

V teoretické části mé bakalářské práce jsem se zabývala informacemi, které jsou nezbytné k pochopení výzkumné části. Je to především objasnění pojmu problémové dítě a dále také chování, které je pro tyto děti specifické. Také mě velmi zajímal vliv výchovy na problémové děti a různé výchovné styly. Jelikož dítě, na které je výzkum zaměřen pochází z bilingvní rodiny, zabývám se i touto problematikou spojenou s problémy vznikajícími působením společnosti a komunikačními problémy, na které navazuje vysvětlení diagnóz, které byly tomuto dítěti stanoveny.

Díky tomu, že jsem s dítětem pracovala 1 rok, zkoumala jsem změny, které se v jeho chování za tuto dobu odehrály. Pro svou výzkumnou část jsem zvolila metodu dlouhodobého pozorování, jako jediná mi totiž nabízela možnost celkového zhodnocení různých předem vybraných kritérií, na které jsem se soustředila. Údaje jsem zapisovala na konci každého kalendářního měsíce do předem vytvořeného dotazníku. Výsledkem mého pozorování je stručné slovní zhodnocení každého měsíce v roce, doplněné o příklady z praxe a dále přehledné grafy, vycházející z mých poznámek o dítěti. Tyto grafy jsem se rozhodla v závěru mé práce sumarizovat a to způsobem porovnávání stupně na hodnotící škále v prvním a posledním měsíci pozorování. Aby bylo hodnocení dítěte co nejvíce objektivní i pro čtenáře této práce, rozhodla jsem se dlouhodobé pozorování doplnit ještě osobní anamnézou z informací poskytnutých matkou v osobním rozhovoru.

Teoretická část

1.1 Charakteristika pojmu problémové dítě

*„Někdo, koho si zamilujete, živná půda frustrace, zdroj zoufalství a nekonečná hádanka – to je moje problémové dítě“.*¹

Žádné dítě není bezproblémové a naprosto dokonalé. Ale pokud se chování dítěte značně liší od normy, která je daná společností, znamená to, že s ním není něco v naprostém pořádku. V současné pedagogické teorii je pojem problémové dítě velmi často užíván. Není ovšem chápán jako diagnostický termín, ale vyjadřuje se jím spíše nějaká odlišnost. Není ani přesně specifikováno o jakou odlišnost by se mělo jednat.

Termín problémové dítě je tedy spíše termínem vycházejícím z praxe, který označuje nežádoucí odchylku ve vývoji a projevech osobnosti.

Jánský² uvádí, že odlišnosti „problémového dítěte“ mohou mít charakter jak mírného syndromu nespecifických příznaků, impulzivních projevů a reaktivních stavů, vyplývajících například z osobní nezralosti, tak i rozměr psychické poruchy, včetně neuróz a rozvinutých poruch chování“.

Zatímco Scheedyová – Kurcinková³ za problémové děti považuje ty, které od těch ostatních odlišuje jedno slovo: mimořádně. Podle ní jsou to naprosto normální děti, které jsou jen mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé, neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti mají samozřejmě všechny děti, ale ty problémové je mají v mnohem větší míře. Můžeme je přirovnat k plně bedně míčků, když ostatní děti poskakují nad zemí, problémové děti skáčou až ke stropu.

Vágnerová⁴ problémové děti označuje jako ty, které svým chováním a prožíváním často nerespektují normy. Jejich chování se zpravidla liší od přijímané normy a často nekoresponduje s požadavky školy.

¹ KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6, str. 9.

² JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

³ KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

„Problémové dítě“

- a) Vyžaduje od učitele odlišný přístup, zpravidla náročnější než je jeho standardní chování.
- b) Přináší mu méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí.
- c) Málokterý učitel si uvědomuje, že přiřčení role problémového dítěte je výsledkem vzájemného působení učitele a žáka. Zpravidla má učitel k dítěti určitý postoj, který si zafixuje a jen těžko ho mění. Proto často od takového dítěte očekává většinou jen další potíže, úspěchy považuje spíš za náhodu, špatný výsledek je něčím samozřejmým.

Podle Jánského⁵ je „problémové dítě“ pracovním označením pocházející z pedagogické teorie i praxe, vyjadřující z hlediska pedagogického nežádoucí odchylku ve vývoji a projevech dětské osobnosti. Toto označení má blízký vztah k abnormálnímu chování dítěte, což je chování, které se odchyluje od statistické, sociální a funkční normy. Pokud se dítě v těchto oblastech odchyluje, vede to ke snížení míry přizpůsobivosti prostředí a projevuje se výskytem individuálních obtíží.

Spojení problémové dítě je tedy velmi rozsáhlý pojem. Sama se ztotožňuji s názorem paní Scheedyové – Kurcinkové. Jsou to děti, které potřebují více péče než „normální děti“, jsou přespříliš citlivé a vnímavé, díky čemuž jsou s nimi i větší problémy, ale také mnohem větší radosti. Leckdy mám pocit, že mají něco, co nazýváme šestým smyslem, jsou velmi empatické a dokážou vycítit, co se ve vás v určitou chvíli odehrává.

⁵ JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

1.2 Měřítka chování

Měřítka, podle kterých můžeme dítě označit za problémové, jsou podle Sagi: ⁶

Statistická norma

Vychází z pozorování více osob v situaci připomínající nějakou výzvu, která vyvolá určitý projev chování a povede k řešení konfliktu. Pokud u různých skupin nalezneme shodné příznaky chování, můžeme předpokládat, že se takto lidé obvykle chovají.

Pomocí statistické veličiny „standardní odchylka“, můžeme dále vymezit, v jakém rozmezí se obvyklé chování pohybuje. Poté už jen stačí sledovat jedince v podobné situaci a srovnat jeho chování s již známým průměrným chováním. Zjistíme tak, zda je jeho chování statisticky správné, a nebo se od statistické normy odchyluje. Statistická norma nabízí skvělé výhody v posuzování díky tomu, že se nejedná o ideologicky definovanou ideální normu. Nedefinuje, jak by se měl jedinec zachovat co nejsprávněji, nýbrž porovnává jeho chování s již známým průměrným chováním. Nemůže tedy dojít k tomu, aby bylo dítě zařazeno do skupiny problémové chování kvůli svému ojedinělému způsobu nesprávného chování. Statistická vyváženost je zajištěna.

Sociokulturní norma

Na první pohled se nám může zdát, že sociokulturní norma je shodná s normou statistickou, opak je však pravdou. Sagi říká: ⁷ „skupinu osob může definovat také jako jednotku, která považuje za platný určitý systém hodnot, a tím i systém přijatelných a nepřijatelných způsobů řešení konfliktů. Normou správného chování přestává být to, co je běžné, a stává se jí to, co je očekávané. Očekávané bývá často definováno malými skupinami, s kterými jednotlivci pociťují sounáležitost“. Zároveň také upozorňuje na to, že sociokulturní norma neumožňuje člověku dostatečně spolehlivě určit správné chování v případě, že se za správné považuje chování shodné s jeho osobním přesvědčením.

Individuální norma bytí

Na rozdíl od statistické a sociokulturní normy, které se orientují na skupinu, se individuální norma bytí snaží vyhovět jednotlivci. Tato norma se stanovuje na základě

⁶ SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7

⁷ SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7, str. 15.

dosavadní realizace jedince a jeho domnělé možnosti rozvoje. Je zde tedy brán mnohem menší ohled na společnost. Člověk by podle této normy měl mít možnost stát se tím, čím ve svých možnostech je. Podle tohoto předpisu by tedy správné chování bylo takové, které jedince vede k seberealizaci. Jedinec na tuto normu může pohlížet z hlediska společnosti i bez ohledu na ni.

Obecná norma chování

Ovšem žádná z těchto norem neposkytuje pedagogovi či jinému odborníkovi dostatečnou jistotu, se kterou by mohla říci, že se jedná o problémové dítě.

„Statistická, sociokulturní i individuální norma chování obsahuje nepostradatelné prvky: dítě má zvládnout „obvyklé“, usilovat o „očekávané“ a učit se prosazovat „osobní“ se sociální ohleduplností.“ Dítě by tedy mělo zvládat a přiměřeně svému věku projevovat:

- 1) **vědomí vlastní hodnoty** – uvědomovat si samo sebe jako jedinečnou a samostatnou osobnost. Projevovat sebehodnocení, sebedůvěru a sebevědomí.
- 2) **schopnost komunikovat** – moudře a vynalézavě hájit své potřeby
- 3) **odpovídající sociální chování** – prezentovat se ostatním jako rovnocenný partner a jako partnery ostatní i akceptovat
- 4) **inteligenci** – řešit konflikty způsobem, který je sociokulturně přijatelný, a tím překonávat agresivitu i strach
- 5) **schopnost respektovat obecně uznávané hodnoty** - jednat odpovědně a s ohledem

Jestliže jsou tyto podmínky splněny, je dítě šťastné, tj. může se svobodně radovat ze svého života. Pokud se ale jeden z uvedených příznaků neprojevuje způsobem, který je běžný pro jeho věk, musíme očekávat, že se dítě bude i odlišně chovat. Ne vždy ale znamená nesplnění jedné z těchto podmínek, že se jedná o problémové dítě. Někdy může jít jen například o skromnost, která ovšem neznamená nízké sebehodnocení, stejně tak, jako když dítě vyžaduje čas na hraní o samotě, také to není známkou o jeho nedobře se vyvíjející komunikaci.⁸

⁸ SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.

1.3 Charakteristické vlastnosti problémového dítěte

Stejně tak jako je každý člověk jiný, je i každé problémové dítě jiné, ale i přesto u nich můžeme nacházet vlastnosti, které se určitým způsobem shodují. Výjimku tvoří mimořádnost. Tuto vlastnost najdeme zcela jistě u všech problémových dětí. Mimořádnost může mít spousty podob, ať už těch kladných, tak i záporných. Ne všechny problémové děti budou mít všech pět následujících vlastností, ale každé jich bude mít dost na to, aby se jimi dokázalo dostatečně odlišovat od ostatních dětí.

Emocionálnost

Projevy emocionálnosti můžou být dvojího typu. Hlučného a dramatického projevu dítěte si nejde nevšimnout a jde u něj celkem zřetelně určit, že něco není v pořádku. Tyto děti nepláčou, ale „vřískají“, vždy se projevují velmi hlasitě, díky tomu je celkem těžké poznat, zda se dítě raduje nebo je nešťastné. Ovšem druhým typem emocionálnosti u problémového dítěte je emocionalita zaměřená dovnitř, dítě může být tiché, soustředěné, pozorné, hodnotící každou situaci před tím, než do ní vstoupí. Častokrát si vytvoří přesnou strategii pro doslova každý svůj krok. Ať už je emocionalita zaměřena dovnitř či ven, reakce u problémových dětí jsou vždy silné. Neexistuje pro ně střední cesta. Jejich záchvaty vzteku jsou nekontrolovatelné a přespríliš dlouhé.

Vytrvalost

Pokud problémové dítě něco zaujme či napadne, je nadlidský úkol od této činnosti odpoutat. Upnou se ke svému cíli a nechtějí se od něj odtrhnout. Velmi rádi diskutují a snaží se ze všech sil prosadit si vlastní názor.

Citlivost

Tato vlastnost je u problémových dětí velice rozvinuta, dokážou pohotově reagovat na nejnepatrnější zvuky, pachy, vizuální či hmatové vjemy či změny nálad. Projít s nimi například nákupním střediskem, či jakýmkoli jiným místem plným nejrůznějších vjemů je tedy skoro nemožné. Problémy mohou nastat i při tak běžných úkonech jako je oblékání. Stačí jedna nitka či nepravidelnost tkaniny a obrovský problém je na světě. Dokáží zachytit každou vaši emoci. Stačí si uvědomit, že máte špatný den, ještě dříve, než vy sami.

Vnímavost

Tuto vlastnost paní Sheedyová – Kurcinková dokonale popsala na příkladu: „*pošlete je do jejich pokoje, aby se oblékly a nestane se tak. Cestou je něco zaujme – třeba reklama v televizi – a zapomenou, že se měly jít oblékat. Může trvat i deset minut, než je dostanete z domu do auta. Všimnou si všeho – kapky oleje, bílého peříčka v ptačím hnízdě, rosy v pavučině. Často jsou obviňovány, že neposlouchají.*“

Sama jsem se setkala s mnoha případy, kdy díky této schopnosti nevnímat to, co se jim říká, pokud zrovna sledují například již zmíněné bílé peříčko v ptačím hnízdě, vzniklo podezření, že dítě má problémy se sluchem.

Přizpůsobivost

Problémové děti nenesou dobře jakékoliv změny. Dělá jim problémy přecházet od jedné činnosti či myšlenky do druhé, jsou neradi překvapováni. Pokud jim řeknete, že budou k večeři párky, nemělo by vás ani napadnout aby tomu tak nebylo. Přizpůsobit se změně, byť velmi malé, je pro ně těžké. Situací, kdy je potřeba činnost změnit, je ale v průběhu běžného dne hned několik. Například ukončit hru a jít obědovat, měnit šatník v různých ročních obdobích, spát u příbuzných místo doma, ale i maličkosti jako je vystoupení či nastoupení do auta. Všechny tyto činnosti, a mnoho dalších, mohou vyvolat konflikt.

Dále uvádím další čtyři vlastnosti, které se mohou u problémových dětí vyskytovat.

Pravidelnost

Problémové dítě se nenaučí dodržovat pravidelný režim a to ani v případě, že se ho budeme snažit dítěti přizpůsobit. Je to pro něj nadlidský úkol, nedokáže pochopit, proč má jít spát, když se mu nechce a proč má jít k obědu, když nemá hlad.

Energie

Většina problémových dětí je velmi energická. Neustále musí být v pohybu. Například sedět u stolu pět minut před tím, než se donese jídlo, je velmi zneklidní. Neustále odbíhají od činnosti k činnosti, ačkoliv se díky tomu může zdát, že jejich chování je chaotické, není tomu tak. Tyto děti mají ve všech činnostech řád, smysl a všechno vedou k nějakému cíli. Ne všechny děti ale mají vysokou hladinu energie.

První reakce

Pro spoustu problémových dětí je typické, že odmítají vše nové. Potřebují mnohem více času na to, aby byly schopné danou věc přijmout.

Nálada

Také náladovost se u problémových dětí velmi liší. Některé děti mají sklon k tomu vše brát vážně, analyzovat. Mívají sklony k pláči. Zároveň ale, pokud je něco rozveselí, tak mimořádně a dokážou se smát tak, že rozveselí celé své okolí.⁹

1.4 Destruktivita, agrese a agresivita

Téměř každý týden se dočítáme v tisku a slýcháme z medií o stále se zvyšující agresivitě u dětí. Objevují se články, které se zmiňují nejen o napadání vrstevníků daných problémových dětí, ale také autorit jakými pro děti jistě mají být učitelé a vychovatelé a samozřejmě také samotní rodiče. O tomto problému diskutuje nejen laická veřejnost, ale také spousta odborníků nejrůznějších profesí a vědních oborů. Je velmi zajímavé, že ačkoli je toto téma neustále otevírané, dá se říci, že tak často, že ani nedochází k jeho chvilkovému řešení ve společnosti, zatím se nepodařilo dojít ke společnému konsensu, a to ne v otázce jak tomuto chování zamezit, ale dokonce jsme se ještě ani nedokázali shodnout na tom, jak mu účinně předcházet. Tento problém tedy nadále zůstává trnem v patě pro celou naši společnost, ovšem z hlediska sdělovacích prostředků, jde o konkurenčně velmi silné téma, které se jen máločím dá přebýt. Můžeme se tedy uklidňovat skutečností, že alespoň pro některé z nás má toto nevyřešené téma výhody.

Ještě před zamyšlením nad teoriemi vlivů, které způsobují agresivní chování, je nutné vymezit si již zmíněné pojmy, které se samotnou agresivitou nezpochybnitelně souvisí.¹⁰

⁹ KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

¹⁰ JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

Destruktivita

„V nejširším významu je chápána jako schopnost ničit a je obecnou vlastností všech živých organismů.“¹¹

Agrese

„Agrese je chování, které vědomě a se záměrem (úmyslně) ubližuje, násilně omezuje svobodu a poškozuje jiné osoby nebo věci. Agresí není přemýšlení o negativním činu. Rozeznáváme více typů agrese:

- z hlediska formy: myšlenková, verbální, fyzická
- z hlediska povahy a kontextu příčin: afektivní, instrumentální + nově šikanování
- z hlediska zaměření: proti osobám, věcem, nebo na jiný objekt, než který byl spouštěčem

Afektivní (hostilní, impulzivní, emocionální) agrese má reaktivní charakter, obvykle není plánovaná - vzniká vyprovokováním (často nezáměrným). Instrumentální agrese má proaktivní charakter, je vedlejším produktem při dosahování jiných neagresivních cílů (snaha vyhrát - zraním soupeře aby neskóroval). Šikanování, tyranizování a obtěžování (bullying, mobbing, harrasment) jsou relativně nové typy agrese, typickým znakem je nerovnost v síle tyranizátora a oběti.

Agresivita

Agresivitu klasifikujeme jako vnitřní pohotovost jednat útočně (rys osobnosti). Je to sklon (tendence) k útočnému jednání, které se transformuje do různých podob. V přírodě je to vlastně přirozená a nutná vlastnost živočichů, aby přežili. Agresivita je způsob reakce na podkladě strachu, přání (frustrace, žádosti), heredity (dědičnosti), opuštění nebo tyranie. Agresivita se často prolíná s asertivitou - sebeprosazováním při dosahování svých cílů. V podobných souvislostech se používá též termín hostilita - nepřátelský postoj vůči lidem obecně.“¹²

¹¹ JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7, str. 22.

¹² ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

Vzhledem k výše napsanému je zřejmé, že chlapec, u kterého bylo učiněno mé dlouhodobé pozorování, se vyskytovala agresivita a v žádném případě ne agrese. Myslím, že rozdíl mezi těmito třemi pojmy je velmi významný a měli by ho znát všechny osoby, v jejichž náplni práce je s tímto dítětem pracovat a předcházet rizikovému chování. Prvním krokem k tomu aby se chování dítěte stalo srovnatelným s ostatními dětmi je pochopení jeho osobnosti.

2 Vliv výchovy na dítě

Každé dítě se rodí matce, kterou si bohužel nevybírám samo. Už dávno je nám jasné, jak je samotná výchova dítěte důležitá. Dítě se sice rodí se základními vrozenými a genetickými dispozicemi, které ho ovlivňují po celý jeho život. S těmito vlastnostmi, ať už dobrými či špatnými můžeme ale pomocí výchovy manipulovat. Samotná tato skutečnost zní úžasně. Avšak realita bývá leckdy jiná. Díky společnosti, která je víceméně ovlivňována trendy, a to ve všech oblastech, včetně výchovy dětí, si někteří z nás za svůj život prošli různými formami výchovy. Pokud ale člověk, řekněme pedagog, vyrůstal v době, kdy dominoval autoritářský postoj k výchově, může se změnit jeho chování v plném rozsahu na postoj demokratický? Můžeme dokázat aby dítě, které bylo vychovávalo špatně, uvěřilo v to, že to jde jinak (dobře) a dokázalo samo své děti vychovávat dobře? Víme co je vlastně správná výchova?

2.1 Základní typy rodinné výchovy

E. S. Schaefer rozeznává čtyři základní typy rodinné výchovy podle míry kontroly dítěte a míry projevované lásky směrem k němu. Míra kontroly určuje, zda je dítě přísně „řízeno shora“ či zda je mu ponechán prostor pro vlastní vyjádření; míra projevované lásky pak určuje, zda je dítě pozitivně přijímáno nebo zda je odmítáno.

Prvním typem výchovy je výchova zanedbávající, pro niž jsou specifické postupy nezúčastněnost, lhostejnost a zanedbávání. Tento postoj rodičů na dítě působí negativně. Dítě odmítá sociální pravidla, chová se vzpurně a agresivně.

Druhým typem je demokratická výchova. Tento typ výchovy je podle pana E. S. Schaefera ideální. Mezi jeho hlavní výchovné postupy patří svoboda, demokratičnost, mírné zdůvodněné tresty a podpora vědomí sounáležitosti s rodinou a podíl na rozhodování. Díky tomu přístupu se dítě chová nezávisle, je aktivní, tvořivé, otevřené, asertivní, dobře funguje ve společnosti, je emočně vyrovnané, cílevědomé a srší z něj zdravé sebevědomí.

Třetí variantou výchovy je autoritářský typ. Pro tento postoj k výchově je pro rodiče typické vyžadování autoritářství hraničící až s diktátorstvím, tvrdé tresty a přísná disciplína. U dítěte se tento typ výchovy projevuje následujícími znaky: neuroticismus, problémy ve společenském životě, autoagresivita, ostýchavost, svárliвість, neschopnost kompromisů a vnitřní netolerance.

Čtvrtým a zároveň posledním typem výchovy podle pana E.S. Schaefera je výchova ochranářská. Pro ni je typickým rodičovským znakem dobromyslnost, ochranářství, shovívavost a přivlastňování. Na dítě pak tento způsob výchovy působí negativně především díky tomu, že se stává nepřiměřeně závislým na rodičích, poslušným až podřídivým. Dále u něj převládá malé tvořivost, malá sebejistota, nesamostatnost, emoční labilita a egocentrismus.¹³

Podle pana Stanislava Navrátila a Jana Mattioli¹⁴ je nejzřejmějším zdrojem vzniku projevů nevhodného chování u dětí osobní pojetí výchovy jednotlivých rodičů a pedagogů. Jak dále tito autoři popisují, jde o to, že rodiče a pedagogové dávají svým dětem přílišnou volnost. Děti si tak mohou rozhodovat o svém životě samy, a to již od 2-3 let. V takto útlém věku se děti rozhodují o tom co si oblečou, co budou jíst, pít, kdy budou vstávat a kdy půjdou spát. Tento podle autorů velmi špatný postoj, dále pokračuje na 1. stupni základní školy, kde se stupňuje, protože dítěti je dovolováno *„jíst, pít a chodit na záchod nezávisle na tom, zda svým rozhodnutím neruší vyučovací proces. U starších žáků ZŠ a SŠ se vyskytují tendence prosazovat svá práva na úkor plnění povinností, diskutovat o plnění svých úkolů, klást si požadavky a vyjednávat o tom „co za co“ se záměrem dosáhnout snadněji, s co nejmenším úsilím, potřebných výsledků.“*

Dovolím si těmto dvěma názorům oponovat, neboť zřejmě se jedná o pány, kteří mají doma děti, které si zrovna procházejí těžkou pubertou. To, že žák na základní či střední škole diskutuje o plnění svých úkolů se mi zdá naprosto normální. Je zajímavé, že v každé generaci ti starší haní ty mladší a říkají, jak je to strašná generace. Jak jsou děti více drzé, jak si více dovolují a slýcháváme ze všech stran: „to za nás...nebo to my...“ Pravdou podle mého názoru ale je, že jednotlivé generace se od sebe musí lišit. V mnoha případech, ne nijak zásadně, ale musí. A příklad těchto autorů, že si dítě může chodit na záchod, kdy chce, je podle mě zcela normální. Jedná se o vykonání přirozené potřeby a nevidím jediný důvod, proč by měl učitel žákovi takovouto činnost zakazovat. Znam spousty případů, které způsobily dítěti trauma na celý život, když dítě opakovaně prosilo učitele, zda by mohlo jít na toaletu, učitel ale právě z důvodu rušení ostatních žáků, kteří psali písemnou práci, nedovolil, aby třídu opustil. Sama jsem byla svědkem toho, kdy spolužák na základní škole vykonal velkou potřebu do svých kalhot. Na střední škole pak spolužačka malou potřebu pod svou lavici. Tím, že učitel

¹³Marek, Vlastimil. Něco v síti: fejetony, které vycházely od roku 1997 na internetu na adrese <http://svet.namodro.cz>. Praha: Dharma Gaia, 1999. ISBN 80-86013-57-X.

¹⁴NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3. str.14.

nedovolil, aby dítě odešlo, v zájmu nerušení ostatních došlo k tomu, že poté většinou s brekem a černým svědomím odešel na zbytek hodiny do kabinetu a písemku, kvůli které si spolužáci nemohli dojít na záchod, odnesl sebou.

Tato kapitola z knihy ve mně evokovala myšlenku z knihy od M. Montessori.¹⁵ „Povrchní vykladači někdy tvrdí, že základem montessoriovského přístupu je ponechat dítěti naprostou volnost a nikterak ho neomezovat. Každý, kdo takovýto přístup na dětech vyzkoušel a je schopen objektivně hodnotit výsledky, dojde k závěru, že samotná volnost a neomezení vedou u dítěte k sobectví, k neschopnosti přizpůsobit se a později i k nerespektování pravidel lidského soužití.“ Uplatňování volnosti musí být cílené, naprostá svoboda platí jen u činností přirozených.

2.1.1 Výchovné styly

Jak velice dobře zdůrazňuje Train¹⁶ nevhodné chování dítěte může být způsobeno přímo dítětem samotným, současně ale můžeme říci, že dítě je velice ovlivňováno svými nejbližšími. Dítě napodobuje chování svých rodičů a zakódovává si jejich způsob chování jako ten správný. Dítě vycítí, co rodič právě prožívá, jak se cítí a jedná v podobné situaci podobně. Bohužel chování, které jsme přejali od svých rodičů naprosto bezmyšlenkovitě, pochopíme teprve jako dospělí, kteří si dokážou uvědomit svou podobnost se svými rodiči.

Po dobrém, nebo po zlém? To je oč tu běží? Jak se tedy mají vychovávat děti, co je správné? Train¹⁷ ve své knize napsal: „Pokud rodiče uplatňují výchovné zásady příliš striktně a nepřipouštějí žádnou diskusi, je pravděpodobnější, že dítě bude mít nižší sebevědomí a bude uzavřené a nešťastné. Rozvoj jeho uvědomění si sebe sama může být omezený. Pokud jsou rodiče naopak příliš shovívaví a povolní, dítě si dělá, co chce, nevytvoří si mechanismus ovládání svých pohnutek a může se z něj stát agresivní člověk“.

2.2 Základní paradigma pro vývoj a výchovu dítěte

Přístupů k výchově dítěte je zdá se přehršel. Dnes všeobecně převládá spíše přístup, který je podobný optimistickému nativismu. Tělesné tresty na dětech jsou zakázány zákonem a i přesto se najde spousta rodičů, které zastávají to staré pořekadlo: škoda každé rány, která

¹⁵ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

¹⁶ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

¹⁷ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2. str. 48.

padne vedle. Je až k nevíře jak si každý rodič zastává neochvějně jen tu „svou“ metodu bez ohledu na zákon, o němž ví, že ho v jeho domácnosti za zavřenými dveřmi postihnout může jen stěží. Nikdo nám nemůže nařídit jak dítě vychovávat, pokud se nedostaneme do sporu se zákonem. Všechny přístupy se odvíjí od tří základních, které bych ráda detailněji popsala.

2.2.1 Pesimistický nativismus

Podle Thorové¹⁸, pesimistický nativismus vychází z názoru, že dítě je od narození špatné a společnost ho musí vychovat. Tento přístup vznikl díky velmi silnému vlivu náboženství na výchovu dítěte. Podle křesťanské nauky se totiž děti rodí s dědičným hříchem, který je sice sejmut při křestu, ale dítě i tak nadále hřeší a proto se rodiče shodující se s tímto přístupem chovají pro dobro dítěte tak, že ho trestají. Bojí se totiž spáchaného hříchu a snaží se mu tímto způsobem předcházet.

Tyto názory mi přijdou poněkud zastaralé a neustále mi v hlavě zní otázka: Jak to, že se výchova tolik změnila? Zajímavou odpověď předkládá spisovatel, Savere:¹⁹ podle něj dříve uznávali téměř všichni v jednom městě či čtvrti stejné názory, ať si šlo dítě hrát kamkoli, pravidla byla všude stejná. Dnes už ale v každé rodině platí jiné normy a děti se setkávají s mnoha odlišnými názory na to, co je a co není správné. „*Staré metody totiž představovaly jednoduchá řešení jednoduchých potíží v přehledné společnosti.*“

Dnes už je ale vše jinak a proto názory typu, dnes jsou děti otřesné, to za nás to bylo jinak, už jsou jen vzpomínkou na minulost, která se snad už nebude opakovat.

2.2.2 Optimistický nativismus

Optimistický nativismus je logicky opakem toho pesimistického, jde tedy o to, že dítě je od přírody dobré a společnost ho kazí. Hlavním představitelem je Jaen Jacques Rousseau. Dle Thorové²⁰ kladl důraz na přirozenou výchovu bez násilí. Domníval se, že klasická výchova děti deformuje, správná výchova byla podle něho ta, která zohledňovala citlivost dětské duše, podporovala jeho dobré vlastnosti a pomáhala mu je rozvíjet. Jak je ale o tomto

¹⁸ THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

¹⁹ SEVERE, Sal. Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly. Vyd. 3. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2014. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0634-7. str. 21.

²⁰ THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

filozofovi, který je znám jako zakladatel pedocentrismu známo, svých 5 dětí umístil do sirotčince.

Tento přístup výchovy je velmi dobrý, pokud se nastolí hranice, za které dítě nemůže zajít. Pokud rodič hranice nenastolí, a dá dítěti naprostou volnost, může dojít až k tomu, jak říká Rogge,²¹ že rodič učiní z dítěte života neschopné a závislé jedince. *„Kdo neformuluje žádná pravidla a nestanovuje žádné hranice, intelektuálně a citově děti přetěžuje. Důsledkem může být odpor a roztržky, ničivá agresivita, přehnaná motorika nebo velký odstup. Takové způsoby chování jsou výrazem zoufalého hledání opory a orientace, místa, stanoviska, smyslu a blízkosti.“*

2.2.3 Behaviorální empirismus

Předchůdcem behaviorálního empirismu je empirismus jako takový. Za jeho zakladatele můžeme považovat podle Thorové Johna Locka. Ten přirovnával mysl novorozence k tabule rase (= čistá vosková tabulka, kterou používali k psaní staří Římané). Locke byl toho názoru, že všechny znalosti, pojmy, vědomosti či mravní zásady získává dítě v průběhu života, výhradně ze zkušeností. Dnes už s jistotou víme, že tato teorie je jen z poloviny pravdou. Díky potřebě odměn a trestů se stal předchůdcem behaviorismu. Vznikl nám tak Behaviorální empirismus, díky němuž byly položeny základy pro mechanistickou teorii učení, která doposud ovlivňuje pedagogické postupy. Ve zkratce tento pojem můžeme chápat takto: *„dobré chování bylo odměňováno, aby se posílilo, a nesprávné trestáno, aby vyhaslo.“*²²

²¹ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vydání šesté. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1152-5, str. 50.

²²THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 78

3 Problémy vznikající působením společnosti

Během mé dosavadní praxe v mnoha školských zařízeních jsem došla k názoru, že sociokulturní handicap je nesmrtelným jevem. Nejen že pedagog s takovýmto dítětem neumí pracovat, ale z mých zkušeností možná právě proto ani nechce. My Češi zastáváme podvědomý názor, že pokud se chce nějaký člověk přistěhovat do naší země, musí zapomenout na svůj rodný jazyk, na svou kulturu a musí se stát pravým Čechem, kterým se ale stejně nikdy nestane, protože i kdyby se sebevíc snažil, pořád to bude přistěhovalec. V zásadě je tento jev naprosto frustrující pro všechny zúčastněné.

Jak uvádí Vágnerová ²³ „*Míra zátěže, kterou představuje příslušnost k určité minoritě, závisí na sociokulturní úrovni společnosti (na míře vzdělanosti, bohatství atd.)...*“ Jak je tedy možné, že jsem se za celou svou dosavadní praxi nesetkala s pedagogem, který by respektoval kulturní odlišnost dítěte a nevnímal ji striktně pouze jako nežádoucí? Velmi důležité je ale rozeznávat hranici mezi sociokulturní odlišností a sociokulturním handicapem. „*Hranice, v níž se odlišnost mění v handicap, je dána společenskou normou.*“ Je samozřejmé, že lidé, kteří jsou nějakým způsobem odlišní, budou hůře přijímáni společností. Odlišnost vyvolává v lidech nejistotu, a proto neví, jak se k jedincům jiné kultury chovat. Jako nejjednodušší řešení se proto jeví odmítání, je to obranný mechanismus, který zapříčiní nejčastěji únik z nepříjemné situace. ²⁴

3.1 Bilingvní děti

Vzhledem k tomu, že matka chlapce, díky kterému je tato práce napsána, a s nímž jsem měla možnost jeden rok pracovat v MŠ, je bulharské národnosti, přišlo mi logické, že pokud je dítě od raného věku v prostředí, kde se mluví dvojjazyčně, dítě bude mít učení jazyků obtížnější. A tedy ho dle mého názoru bude také hůře zvládat a dojde k obtížím. Paní Thorová²⁵ mi však otevřela oči výzkumy, o kterých ve své knize píše. Říká sice: „Opožděný vývoj bývá většinou zaznamenáván v jazyce, kterému je dítě vystaveno méně, nebo může jít o důsledek vývojové poruchy jazyka (dysfázie).“ Dále také ovšem tvrdí, že výzkum nepotvrdil hypotézu o narušeném jazykovém vývoji bilingvních dětí, naopak se potvrdilo, že tyto děti si osvojují oba jazyky spontánně a ve stejné kvalitě jako jejich jednojazyční vrstevníci. U bilingvních dětí, ale i dospělí jedinci mají mnohem lépe rozvinuty exekutivní

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5, str. 600.

²⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 243.

funkce, lépe dokáží oddělit podstatné informace od nepodstatných a snáze ignorují rušivé podněty.

Z těchto informací je tedy jasné, že na vývoj chlapce v dvojjazyčné rodině nemohl mít tento fakt negativní dopad, naopak, by to pro jeho osobnost mělo být přínosem. Je ovšem zřejmé, že pokud dítě trpí receptivní dysfázií, je pro něho méně snadné žít v dvojjazyčném prostředí, alespoň v mladším školním věku.

3.2 Dítě s komunikačními problémy

Komunikace je jednou z našich výhradně lidských předností, myslíme-li komunikaci verbální a na tak obrovsky rozšířené úrovni. Ač se to zdá nepravděpodobné, právě řeč vznikla teprve nedávno, řečí totiž mluví až homo sapiens sapiens, čili dnešní forma člověka, a to teprve 40 000 let. Ticho je totiž nepřírozené. Řeč a mluvení jsou pro člověka jakousi samozřejmostí. Jak a kde ale řeč vůbec vzniká a jaké části mozku mohou za vady v ní způsobené?

Francouzský neurolog P. Brocka prokázal již v roce 1862, že u většiny lidí je mluvení, jakožto pohybování mluvidel řízeno ze spánkového laloku levé mozkové hemisféry. Německý neurolog K. Wernicke tento fakt doplnil také o skutečnost, že i obsahová stránka řeči je ovládána přednostně z levé mozkové polokoule. Další výzkumy vedly k téměř podrobnému zmapování řečových center a jestliže jsou tato centra nějakým způsobem poškozena, dochází pak u jedince k poruchám řeči nebo až k její ztrátě. Ztrátě říkáme afázie a určitým poruchám v řeči dysfázie.

Kanadský neurochirurg J. Wada zavedl test u pacientů před operací mozku a zjistil překvapivou skutečnost: téměř 100% praváků má pro řeč jako vedoucí hemisféru levou. A 60 až 70% leváků taktéž. Řeč je tedy díky těmto výzkumům ukotvena lépe a určitěji než například motorika ruky, která se ale na rozdíl od řeči vyvíjela milion let.²⁶

Při verbální komunikaci ale jistě velmi záleží na vývoji řeči, a pokud je tento vývoj nějak zbrzděn či úplně zastaven znamená to jistou komplikaci. Bez komunikace je totiž výuka dětí jen velmi těžko možná. Řečí totiž učitel žákovi látku sděluje, ale také ho pomocí jí hodnotí. Dítě, které má problémy s komunikací, nebude schopné rozumět učiteli, tím pádem nemůže správně odpovídat na dotazy k němu směřované. Je zřejmé, že se taktéž nemůže cítit příjemně ve školním prostředí. Dochází k tomu, že cítí strach, nejistotu a dostává se do role neúspěšného žáka, díky svému řečovému handicapu nemůže podávat takové výkony, na jaké

²⁶MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

díky svému intelektu dosáhne. V nejkrajnější situaci můžeme hovořit i o sociálním stigmatu, to pokud je porucha řečového vývoje velmi nápadná, dochází k mylnému předpokladu, že je dítě méně inteligentní, na základě toho bývá hůře hodnoceno a spíše odmítáno. Důvodem pro odmítnutí je velká námaha, kterou musí učitel vynaložit k tomu, aby se se žákem dorozuměl. Proto se učitel, ale i ostatní lidé raději komunikaci chtějí vyhnout. „Děti s komunikačními obtížemi vyvolávají v učiteli nepříjemné pocity napětí a nejistoty, protože si nikdy nelze být zcela jist, zda jej dítě i při zjednodušeném výkladu vůbec pochopilo.“²⁷ Této situace jsem byla mnohokrát přímým svědkem. Pedagog se nechtěl vzdělávat nad míru svých povinností, a tak o vývojové vadě řeči neměl ani teoretické znalosti. Často jsem se setkávala s názorem pedagogů, že dítě ne že nerozumí, ono jen dělá, že nerozumí, aby nemuselo plnit dané úkoly. V situaci, kdy dítě má stanovenou diagnózu, podle mého názoru tyto domněnky nejsou na místě. Častokrát docházelo ke zlehčování situace a také k převzetí pedagogických „otěží“ osobním asistentem. Ten měl totiž dítě na starosti po celý den a učitel na něj přenášel své nároky a požadavky a tak se mnohdy stávalo, že dítě osobním asistentem bylo úplně segregováno od kolektivu mateřské školy.

3.2.1 Specifické vývojové poruchy jazyka a řeči

Je pro ně charakteristické narušení jazyka a řeči, které přetrvává od raného věku. Mohou mít rozmanitou závažnost i podobu. Závažnější vývojovou poruchou řeči trpí okolo 2% dětí školního věku, u předškoláků je jejich četnost ještě vyšší. U chlapců je postižení častější než u dívek a to přibližně v poměru 3:1. Skutečnost proč se poruchy vývoje řeči častěji vyskytují u chlapců, nám dobře vysvětluje Matějček²⁸ „*Newyorský neurolog R. Masland byl patrně první kdo vyslovil myšlenku, že přílišná převaha jedné hemisféry a její příliš časná specializace může překážet ve vývoji jiných funkcí v druhé polokouli. A poněvadž všechny výzkumy ukazují, že muži jsou ve svých mozkových funkcích specializovanější a vyhraněnější než ženy, můžeme si dnes vysvětlit, proč mezi dyslektiky tak zřetelně převažují chlapci nad dívkami.*“ Matějček také uvádí dva poměry, a to pět až deset ku jedné.

Příčiny vzniku těchto poruch mohou být různé, nejčastěji jde však o seskupení několika faktorů. Vývojové poruchy řeči jde diferencovat podle toho, jaká funkce je

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

²⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2, str. 90.

postižena.²⁹ Ve své práci jsem se rozhodla věnovat se pouze vývojové dysfázii, jejíž specifikace bude potřebná k výzkumné části mé bakalářské práce.

3.2.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje závažným opožděním a narušením vývoje jazyka. Můžeme rozlišovat mezi různými druhy dysfází podle toho, jaká z jazykových funkcí je narušena. Poruchy vývoje se ale mohou týkat jak tělesného tak i psychického vývoje. Začínají vždy v dětství a postihují dílčí nebo komplexnější funkce. Dobrou zprávou je, že většina vývojových poruch se časem zlepšuje či úplně vytrácí, ale v některých případech, jednotlivé oslabení přetrvávají do dospělého věku.³⁰

Vývojovou dysfázii rozlišujeme na expresivní, receptivní, fonologickou a sématicko-pragmatickou dysfázii. Toto členění je ale ve většině případů jen teoretické, protože poškození jedné funkce narušuje obvykle i celkový vývoj jazyka a řeči. Díky tomuto faktu se izolované formy dysfázie objevují jen velmi zřídka.

U dětí s dysfází byly nalezeny vrozené abnormality mozku, konkrétně příslušných oblastí, které zajišťují různé funkce řeči. Díky této skutečnosti dochází při verbální aktivitě k menší aktivizaci levé hemisféry. Mohou se ale objevit i abnormality v pravé mozkové hemisféře.

„Nějakou formou dysfázie trpí přibližně 2% dětí. Expresivní dysfázie bývá častější než postižení receptivních funkcí. Závažnější formou expresivní dysfázie trpí přibližně 0,5% dětí, závažnější receptivní dysfázie postihuje 0,1 % dětské populace.“³¹ I v tomto případě jsou častěji postiženi chlapci, skutečnost proč tomu tak je jsem již vysvětlovala výše.

Vzhledem k výzkumné části mé bakalářské práce bych se ráda detailně zabírala klinickými projevy receptivní dysfázie.

²⁹ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍROVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

³⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str.50.

³¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5, str.220.

3.2.3 Receptivní dysfázie

Mé první setkání s pojmem receptivní dysfázie, bylo až těsně před vstupem do mé práce, kde jsem působila jako osobní asistent u pětiletého chlapce s tímto handicapem. Informací o této poruše není dle mého názoru dostatek, proto jsem se rozhodla věnovat se jí v mé práci. Dodnes mi v hlavě zní věta, která tuto dysfázii definuje. Dítě slyší, ale nerozumí sdělenému obsahu. Ze zkušeností a informací od rodičů chlapce jsem získala zajímavý příklad, jak se asi dítě s touto poruchou cítí. Logopedka udávala rodičům tento příklad: „představte si, že jste Čech, bez jakýchkoliv znalostí cizích jazyků, který se ocitne mezi plynně hovořícími Japonci“. Pokud zapojíme jen trochu empatie, dokážeme si představit, jak tento příklad jasně demonstruje i to, jak se dítě musí cítit. Mnoho rodičů se při prvním náznaku problému ve verbální komunikaci s dítětem upne k poněkud jasnému řešení a to, že dítě neslyší. Bohužel, či bohudík to tak není.

Vágnerová³² jako jedna z mála popisuje tento druh dysfázie konkrétně jako poruchu, která postihuje schopnost porozumět verbálnímu sdělení. Dítě rozumí snáze, pokud je mluva pomalá a slova jsou zřetelně oddělovány od sebe. Dochází u něj totiž k neschopnosti oddělovat slova a věty obsažené ve sdělení. Někdy nerozumí ani významu jednotlivých slov, a tak není schopno jim porozumět, s tímto problémem souvisí i verbální paměť, která může být postižena a dítě si tak špatně pamatuje nová slova a má problémy i s jejich opětovným vybavením.

Typickým projevem pro receptivní dysfázii je nápadnější opoždění vývoje jazyka a řeči. Souvisí to totiž jedno s druhým, pokud má dítě problémy s porozuměním mluvené slova, nemůže se logicky naučit dobře mluvit. Díky tomu, že dítě nerozumí a není schopné komunikovat, dochází i k výchovným problémům. Rodič zdravému dítěti dokáže vysvětlit verbálně, proč se v určité situaci zachovalo špatně a jak se má zachovat správně. Pokud dítě totiž při výchově nerozumí verbálním pokynům a vysvětlením, nemůže je ani respektovat. Tímto se už dotýkáme dalšího problému, jímž je narušení kognitivního vývoje, které souvisí s obtížemi v porozumění slovním informacím. Dochází k opoždění ve vývoji symbolického a předpojmového uvažování. Děti těžko chápou význam různých pojmů. Díky tomu může docházet ke zpomalení vývoje logických operací, především v chápání abstraktních pojmů, které se dají pomoci pár slov, které dítě chápe a je schopno je použít jen velmi těžko vysvětlit. Na jejich obranu, my sami máme občas problém s jasným definováním abstraktních pojmů, jako je například svoboda, pravda či láska. Těžko si dokážeme představit i narušení vnitřní

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5, str. 221.

řeči, která je samozřejmě také narušena. Ovlivňuje totiž naší seberegulaci, plánování budoucího jednání, ale také reflexi minulého. Děti s dysfázií mohou být díky těmto změnám ve vývoji více zaměřeni na přítomnost a díky špatnému porozumění hůře chápou příčinné souvislosti.

Prognóza receptivní dysfázie, respektive v kombinované formě je horší než u samostatné poruchy expresivní. Z informací od rodičů bylo zřejmé, že v praxi tato porucha znamenala posun prvního slova, které obvykle děti řeknou okolo 1 roku života o celé 4 roky později. První větu chlapec řekl až v 6ti letech svého života. Pro rodiče dítěte je tato porucha také velmi těžko zvladatelná, zejména díky tlaku okolí, který na ně působí.

4 Syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou

Tento termín slýcháváme velice zřídka, setkáváme se spíše se zkratkou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), která vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace anebo také ADD (Attention Deficit Disorders), což je syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity. Pro přehlednost tohoto onemocnění použiji dělení symptomů ADHD podle Davidsona a Nealeho, podle kterých se ADHD dělí do tří subkategorií, jak píše Zelinková:³³

1. **Prostá porucha pozornosti (ADD)** – dítě trpí poruchou pozornosti, ale má normální úroveň aktivizace, problémy se vyskytují zejména v zaměření pozornosti na informační proces
2. **Hyperaktivita a impulzivita**
3. **Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou** – spojením obou předchozích typů, vzniká tento nejčastější kombinovaný typ poruchy

Barkley rozlišuje kromě těchto tří subkategorií ještě:

- a) **ADHD s agresivitou a bez agresivity**
- b) **Opoziční chování – ODD**

Je zajímavé, že podle DSM-IV, což je zkratka pro Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, existuje ještě jeden typ ADHD, který je nespecifikovaný. Podle tohoto manuálu se projevuje nápadnými příznaky ADHD, ale nedá se zařadit mezi specifikované subtypy.

Terminologie, která označovala hyperaktivní děti, se v průběhu let několikrát změnila. První poznatky o hyperaktivních dětech se objevily koncem první poloviny a v průběhu druhé poloviny 20. století. V roce 1930 byl poprvé použit termín minimální mozková dysfunkce (MBD), u nás byl používán spíše termín malá mozková dysfunkce (MMD). V padesátých letech 20. století se u nás používal termín lehká dětská encefalopatie (LDE), a konečně v šedesátých letech se prosazuje termín lehká mozková dysfunkce. Tento termín byl používán déle než 30 let, proto došlo k tomu, že se stal běžným nejen pro odbornou ale i laickou veřejnost, dodnes bývá používán k vysvětlení a sjednocení dnešních termínů. „*V současné době se pro hyperaktivní děti používají*

³³ ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071780383.

nejčastěji dva termíny, které vycházejí z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) Světové zdravotnické organizace a z pojetí Americké psychiatrické asociace podle (DSM-IV), oba se svým vznikem datují do devadesátých let (1992, 1994). „³⁴ Jak ale píše Zelinková,³⁵ v současné době nejsou lehké mozkové dysfunkce ani minimální mozkové dysfunkce v mezinárodní klasifikaci nemocí zařazeny.

Dnes se v souladu s mezinárodní klasifikací nemocí Světové zdravotnické organizace užívá termín hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování. Přičemž hyperkinetická porucha chování je diagnostikována tehdy, když se porucha pozornosti a aktivity mísí ještě s problematikou chování dítěte popř. opozičním chováním a agresí a jinými poruchami chování. V České republice (dále jen ČR) se pro tuto poruchu používá nejčastěji označení jako: hyperkinetický nebo hyperaktivní syndrom, hypokinetický nebo hypoaktivní syndrom.³⁶

³⁴ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7. str. 9.

³⁵ ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071780383.

³⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

Výzkumná část

1. 1 Cíl práce

Cílem mé bakalářské práce je detailně popsat případovou studii problémového chování dítěte v mateřské škole, se kterým jsem po dobu jednoho roku pracovala v pozici osobního asistenta a to pomocí ilustrativní osobní anamnézy.

Dále díky dlouhodobému pozorování sumarizovat změny v jeho chování za jeden rok a díky tomu přiblížit problematiku a nabídnout možná řešení v jeho chování. Toto pozorování má mimo jiné i za cíl povzbuzení rodičů a kladné působení na jejich psychiku.

1. 2 Metody výzkumu

Výzkum je rozdělen do dvou částí. První je metoda případové studie neboli kazuistika, v mém případě pouze ilustrativní, z velké části proto, že nejsem odborník a ačkoliv jsem použila odbornou literaturu, díky níž jsem mohla tuto kazuistiku vytvořit, jistě nedosáhnou stejné úrovně jako zkušené odborníci. Kazuistika vznikla díky mým zkušenostem s dítětem samotným, ale z velké části z rozhovoru s matkou chlapce, který jsem si nahrávala na mobilní telefon a následně z tohoto záznamu čerpala při psaní případové studie. Díky této metodě nedocházelo ke zkreslení informací či nepřesnostem.

Další metodou je dlouhodobé pozorování, které jsem prováděla po dobu jednoho roku a zpracovala k poslednímu dni každého kalendářního měsíce. Toto pozorování bylo prováděno pomocí dotazníku nazvaného: Zpráva o průběhu osobní asistence viz příloha č. 1, který má šest otázek. Otázky jsou otevřené a kladeny tak, aby nesváděly k posuzování pouze jedné skutečnosti, ale zaměřovaly se na pokrok, stagnaci či regresi jako takovou. Při zkoumání zjištěných dat jsem ale zjistila, že odpovědi na otázky se vzájemně prolínají, proto jsem nemohla zvolit metodu vyhodnocování pomocí srovnávání pokroku ve stejné otázce v průběhu dvanácti měsíců. Touto metodou by totiž nebyly zjištěny pokroky, stagnace či regrese úplné, ale jen částečné z neúplných odpovědí, jejichž vysvětlení se nachází v odpovědi na otázku jinou z již zmiňovaných šesti otázek. Díky tomu zjištění jsem vytvořila kategorie, které jsem hodnotila pomocí různých škál.

1. 3 Průběh výzkumu

K výzkumné části jsem si vybrala dvě metody sběru dat, a to rozhovor s matkou dítěte, o němž je sepsaná ilustrativní kazuistika. Tento rozhovor probíhal osobně v domácím prostředí matky a byl nahráván na mobilní telefon. Matka k nahrávání rozhovoru dala souhlas a dovolila mi tyto informace v bakalářské práci použít. Rozhovor trval 2 hodiny. Rozhovor jsem si vybrala z mnoha důvodů, mezi kterými jsou hlavně bezprostřednost, možnost vidět i neverbální gesta a dále také proto, že mi tato metoda připadala vzhledem k získání informací o dítěti nejjednodušší.

Druhou použitou metodou bylo dlouhodobé pozorování, které jsem prováděla také osobně v prostředí mateřské školy a jejím okolí. Zjištěné informace jsem poté zaznamenávala poslední den v kalendářním měsíci do dotazníku, který byl pro tyto účely vytvořen. Vyplnění dotazníku trvalo každý měsíc cca jednu hodinu. V průběhu měsíce jsem si dělala poznámky k vyplnění, aby nedocházelo k nepřesnostem. Tuto metodu jsem zvolila díky tomu, že mě samotnou zajímalo, zda dítě během jednoho roku stráveného s mou asistencí, je schopné udělat nějaké významnější pokroky v mnoha oblastech, které trápily jak rodiče, tak i učitele. Výsledky jsem chtěla ukázat rodičům dítěte, které byly díky výpovědím několika osobních asistentů z důvodu nezvladatelnosti dítěte předešlý rok podávány, poněkud frustrovaní.

1. 4 Metody vyhodnocení dat

V podkapitolách, které následují, charakterizují každou metodu vyhodnocení dat jednotlivě. Zaměřuji se na důvody, které mě vedly k použití metody, její charakteristiku a také na výhody a nevýhody použité metody.

1.4.1 Pozorování v pedagogickém výzkumu

Pro svou bakalářskou práci, jsem si vybrala metodu dlouhodobého pozorování, které jsem se rozhodla provádět každý měsíc a to do dotazníku, který jsem si pro tyto účely vytvořila. Vše probíhalo se svolením rodičů i mateřské školy do které chlapec docházel. Díky tomu, že došlo k plánování tohoto pozorování vedené k jeho systematickosti a záměrnosti vytvářelo toto pozorování do určité míry standartní podmínky, které zajišťovali určitou míru objektivity. Cílem pozorování je sledování a následná analýza jevů, které lze vnímat našimi smysly. Stává se výzkumnou metou pouze tehdy, je-li cílevědomé, systematické, plánovité, záměrné a řízené tzn., že ten kdo výzkum uskutečňuje pracuje podle osnovy, která obsahuje:

cíl pozorování, předmět pozorování, časový harmonogram, použité prostředky shromažďování dat, způsoby registrace jevů a jejich následné vyhodnocování. Pozorování jako každá výzkumná metoda má své výhody a nevýhody, které bych ráda uvedla.

Výhody:

- Nejpřirozenější metoda
- Nevyžaduje velké náklady
- Dochází k přímému sledování jevů, které se běžně dějí
- Získání dat, které bychom stěží získávali jinou metodou
- Získání velkého množství kvantitativních údajů

Nevýhody:

- Ovlivnění průběhu pozorování účastí pozorovatele
- Nižší objektivita
- Časová náročnost

Pozorování lze rozlišit podle různých kritérií. Mé pozorování je možné zařadit mezi:

přímé – jelikož jsem pozorovala zkoumané jevy sama

zúčastněné – během výzkumu jsem byla začleněna do kolektivu pozorované skupiny, ale předmět mého výzkumu byl utajen

skryté – chlapec, kterého jsem pozorovala nevěděl, že je součástí mého výzkumu

dlouhodobé – probíhá v dlouhodobém časovém úseku, např. i několik let díky tomu lze eliminovat některé chyby v pozorování

strukturované – díky tomu, že jsem jako metodu výzkumu použila dotazník, lze ho zařadit do této kategorie, ovšem jedná se o volné otázky a není to typický příklad strukturovaného pozorování např. pomocí pozorovacího archu

nestandardizované – do této skupiny patří mnou vykonaný výzkum díky tomu, že pozorování probíhalo v rámci běžné reality³⁷

³⁷ SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

1.4.2 Dlouhodobé pozorování

Již od nástupu do mé práce v běžné mateřské škole, kde jsem pracovala jako osobní asistentka u pětiletého chlapce s problémovým chováním s diagnostikovanou poruchou, která se nazývá receptivní dysfázie a k ní přidružené ještě ADHD, jsem věděla, že by bylo dobré zaznamenávat si změny, které probíhají v jeho chování, učení apod. Sama jsem na začátku pozorování nevěděla, zda vůbec nějaké změny po dobu mého působení nastanou a pokud ano, nevěděla jsem v jakých kategoriích. Proto jsem dotazník, který mi sloužil jako osnova vytvořila tak, abych v něm mohla vyjádřit všechny své obsáhlé myšlenky. Zároveň mi inspirací a důvodem pro tuto výzkumnou činnost byl i fakt, že rodiče tohoto chlapce vystřídali během jednoho roku ve stejné mateřské škole, kde výzkum probíhal pět různých asistentů, kteří z různých důvodů opouštěli toto pracovní místo. Tato informace pro mě byla v prvopočátku poněkud zstrašující, ale jelikož ráda přijímám nové výzvy, rozhodla jsem se této předpojatosti postavit a pokusit se najít si k dítěti cestu, díky které bude možné uskutečňovat změny v jeho chování.

Při zpracovávání dvanácti dotazníků, které mám k dispozici, mi vyplynula z mých odpovědí kritéria či oblasti, na kterých jsme s Alexem po celý rok pracovali a snažili se je zlepšovat.

Na základě dlouhodobého pozorování pomocí dvanácti dotazníků, které jsem vyplňovala poslední den v daném měsíci, jsem se rozhodla podle kritérií zhodnotit postup, stagnaci či regresi ve vývoji pozorovaného dítěte. Pro tuto metodu jsem se rozhodla z toho důvodu, že odpovědi na dané otázky se velmi prolínají a tak není možné tyto jednotlivé otázky nějakým způsobem sumarizovat. Zmiňovaný dotazník je k dispozici v příloze mé bakalářské práce.

1.4.3 Případová studie, kazuistika

Případová studie neboli kazuistika (z latinského slova *causus*, „případ“) je považována za metodu nalézající, dokumentační a ověřovací. Laicky lze říci, že je chápána jako popis jednotlivých případů, ale může se týkat jak jedince tak i skupiny či celé instituce.³⁸

Jak uvádí ve své knize Hendl³⁹ v případové studii se jedná o detailní studium jednoho či malého počtu případů, jejichž cílem je zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich

³⁸ MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

komplexnosti. V pedagogickém výzkumu často nemají výzkumný, ale spíše diagnostický účel. Díky nim se stanoví diagnóza a také edukační proces. Kvality případové studie vychází z předpokladu, že důkladným prozkoumáním jednoho případu porozumíme i ostatním podobným případům. Pedagogická kazuistika obsahuje rodinnou a osobní anamnézu.

1.4.4 Anamnéza

Slovo anamnéza pochází z latinského slova *anamnesis*, „rozpomínání“, touto metodou zjišťujeme důležité informace z života jedince, které mají vliv na jeho osobnost a jsou důležité pro celkové pochopení zkoumaného problému. Pro tuto formu výzkumu většinou využíváme rozhovoru s velmi blízkou osobou zkoumaného jedince. Je důležité si odpovědi z rozhovoru bezprostředně zaznamenávat už v přítomnosti hovořícího, aby nedošlo ke zkreslení informací. Příznivý vliv na detailní anamnézu má i zaznamenávání neverbální komunikace v rozhovoru. Dle Skutila a kolektivu bývá anamnéza zaměřena nejčastěji na tyto okruhy: rodina, prenatální a perinatální období, zdraví a nemoci, raný psychomotorický vývoj, vývoj sociálních vztahů, vývoj scholary. Dle této osnovy jsem vytvořila anamnézu dítěte.⁴⁰

³⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

⁴⁰ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

1.5 Hypotézy

Výzkumná otázka č. 1

V osobní anamnéze se objeví pro mě doposud neznámé informace o diagnóze dítěte.

Výzkumná otázka č. 2

Při sumarizaci jednotlivých oblastí ve vývoji dítěte nastane velký pokles, v případě agrese nárůst na hodnotící škále během dvou měsíců letních prázdnin.

Výzkumná otázka č. 3

Při sumarizaci jednotlivých oblastí vývoje dítěte nastane nárůst na hodnotící škále v průběhu roku o více než dva stupně. V případě vývoje agrese nastane pokles o dva stupně v průběhu roku.

1.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Mezi výsledky výzkumu a jejich interpretaci patří osobní anamnéza, vytvořená díky osobnímu rozhovoru s matkou dítěte a dále pět oblastí či kritérií, které byly předem vybrány a následně sledovány v průběhu jednoho roku.

1.6.1 Osobní anamnéza

Anamnézu rozdělují kvůli přehlednosti na tyto okruhy:

- 1. Rodina** - Alex se narodil v roce 2011, dnes navštěvuje mateřskou školu třetím rokem, nyní je mu 6 let a rodiče trvají na jednom roku odkladu do základní školy díky tomu, že chlapec ještě dle jejich názoru není připraven na změnu a ani jeho řečové dovednosti zatím nedosahují potřebných mezí. Jejich rozhodnutí je ovlivněno i faktem, že Alex je z dvojvaječných dvojčat a jeho bratr trpí autismem. Další rok ve stejném prostředí tedy prospěje dle názoru rodičů i učitelů oběma. Rodina, ve které Alex žije je úplná, manželé jsou spolu 24let a mají tři syny, z nichž jeden je výrazně starší, je mu 23 let a druhý je již zmíněné dvojče. Vztah rodičů k Alexovi je velmi dobrý, ačkoliv je hodně ovlivňován jeho problémovým chováním, které se rodiče snaží chápat a vycházet dítěti vstříc. Díky jeho postižení docházelo v minulosti k rozmazlování. Chlapec dostal vždy vše, co chtěl a do svých pěti let mu nebyvalo nic odepřeno. I díky tomuto faktu rodiče tvrdě narazili při změně chování k němu. Vztahy mezi sourozenci jsou dobré. Starší bratr se snaží napodobovat roli otce a přejímá jeho výchovné metody. Se svým druhým bratrem (dvojčetem) Alex nefunguje vždy velmi dobře. Vzájemně se kontrolují a ve více činnostech, které mají dělat společně např. stolování, hra apod. se spíše ruší. Díky vzájemné kontrole ale občas dochází k větší motivaci druhého jedince za účelem být stejně dobrý jako sourozenec. V rodině se mísí dva výchovné styly rodičů doplněné ještě dalším stylem staršího bratra. U matky převládá ochránářský typ výchovy, kdežto otec upřednostňuje typ autoritářský. Starší bratr pochytil oba styly výchovy. Hodnotový systém rodiny je zaměřen velmi na materiální stránku, postupem času a vzniklými výchovnými problémy ale zjišťují, že tento způsob nebyl správný, a tak se v době posledního roku snaží ubrat na materiálních věcech a věnovat se spíše společnému trávení času na různých místech, které jsou pro děti relaxací např. každoroční dvoutýdenní pobyt u moře a také aktivní trávení času s dětmi jako je např. hraní různých her či trávení času v přírodě, „hopsáních“ a jiných podobně zařízených

center. Při vzniklém konfliktu se rodiče shodují na trestech pro Alexe. Jeden z nejpoužívanějších trestů, který používají díky tomu, že je dle jejich slov účinný, je stání v rohu místnosti, kde se konflikt stal. U Alexe dojde k uklidnění a především k uvědomění vlastních činů, které se pak už většinou neopakují. Ačkoliv Alex trpí receptivní dysfázií, oba rodiče jsou pevně přesvědčeni, že rozumí všemu, co se mu řekne. Zdravotní stav všech členů rodiny je výborný, stejně jako materiální zabezpečení.

2. **Prenatální, perinatální období** – Alex byl společně s jeho dvojvaječným dvojčetem neplánované děti. Rodiče byli v této době již velmi dobře zabezpečeni po všech stránkách, a díky tomu byli z těhotenství oba rodiče nadšení. Zdravotní stav matky v průběhu těhotenství byl velmi dobrý, nenastaly žádné komplikace. Teprve až 25 dní před termínem porodu lékař matce oznámil, že dvojčata jsou jednovaječná a díky tomu musí přijít na svět o něco dříve, protože se sourozenci dělí o jednu placentu. Při porodu ale vyšlo najevo, že dvojčata jsou dvojvaječná. Porod probíhal přirozenou cestou, matka ale dodnes lituje toho, že nebyl proveden císařský řez, zejména kvůli velkým porodním bolestem. Obě děti se narodily tedy 22 dní před termínem porodu. Porod musel být vyvolán. Samotný porod trval dvě hodiny. První na svět přišel Alex a druhý jeho bratr Filip. Po porodu matce Alexe neukázali, ale ihned odešli, matka neslyšela dítě brečet, a proto byla velmi znepokojená, po porození druhého syna jí obě děti ukázali, pozorovala, zda není Alex zmodralý, ale nebyl. Porodní váha byla 2 450g. Zdravotní problémy v prvních dnech života byly spojené jen novorozeneckou žloutenkou a nízkou hladinou cukru v krvi, která ale v prvních pár dnech po porodu vymizela.
3. **Zdraví a nemoci** – První onemocnění přišlo až ve dvou letech dítěte a byla jím chřipka. Znepokojením pro matku byla reakce na očkování hexavaxínou, která spočívala v diagnostice alergického kašle. Alex má také od narození zvětšené nosní mandle. Jako novorozenec Alex spadl 3x z postele, matka vyhledala pomoc dětského lékaře, který usoudil, že je vše v pořádku a nedošlo k žádným zraněním. Již z tohoto faktu je zřejmé, že dítě bylo velmi aktivní již od narození. Mezi zvláštnosti související s příjmem potravy patří jistě to, že Alex odmítá většinu jídla v domácím prostředí. Jeho jídelníček se ještě před rokem skládal výhradně jen ze suchého pečiva, suchých těstovin, palačinek a sladkostí. Tyto potraviny Alex vyhledával také první dva roky

v mateřské škole. Až během posledního roku došlo k zásadní změně v jídelníčku, a to tím způsobem, že v mateřské škole jí opravdu všechny potraviny až na malé výjimky jako každý člověk. Doma ovšem jí stále jen výše vyjmenované potraviny, ke kterým během minulých let přidal také tvaroh, hranolky, pizzu, jablko, banán a různé druhy sýrů. Vše ostatní odmítá jíst. Obrácená situace nastala v problémech se spánkem. S tím do doby než začal navštěvovat mateřskou školu problém neměl vůbec. Od pátého roku věku dítěte byl pro něj spánek naprosto postradatelný alespoň v mateřské škole. Přibližně po třech měsících strávených ve školním prostředí se mi podařilo Alexe poprvé ve školce uspat. Od prvního úspěšného pokusu se spánek stal během dalších měsíců běžnou součástí odpoledne.

- 4. Raný psychomotorický vývoj** – Jelikož Alex trpí vývojovou dysfázií, bylo znatelné, že opoždění se u něho vyskytuje ve všech směrech. Vývoj motoriky především hrubé byl viditelný. Alex například neuměl skákat na jedné noze. Neustále se stávalo, že mu věci vypadávaly z rukou, byl neobratný. Vývoj řeči byl díky receptivní dysfázii také opožděný, první slovo řekl Alex ve věku pěti let. Jeho první slovo bylo pes. Prvních pár měsíců po dovršení pátého roku začal Alex používat cca. 10 anglických slov, dle slov matky se je naučil z pohádek vysílaných v televizi. Častokrát tak nacházel alternativu komunikace v anglických slovech, bylo pro něj jednodušší slovo vyslovit anglicky než česky. V kresbě Alex také moc nevynikal, jeho obrázky byly srovnatelné s dětmi ve věku 2-3 let. Teprve po zlepšení komutace se rázem zlepšila i kresba a Alex kreslil postavy i s detaily jako jsou brýle, uši, obočí apod.. V emocionálním vývoji Alex opožděn nebyl, byl velmi empatický a solidární, dokázal dávat najevo všechny emoce. Alex je velmi pohyblivé dítě, díky hyperaktivitě docházelo až po pátém roce k většímu zklidnění, do této doby nebyl schopen udržet pozornost více než 2 minuty, neustále běhal, skákal, padal. Temperamentové ladění je dle mého názoru cholerik, s psychickou labilitou. Na zátěžové situace Alex reaguje většinou dobře, dnes už mohu říci, že k agresivním reakcím na zátěžové situace dochází jen velmi zřídka.

1.6.2 Vývoj v oblékání a s ním spojených aktivit

Tzn. svlékání, obouvání a zouvání bot a také úklid do poličky v šatně

Listopad 2015

Alex se většinou odmítá oblékat sám. Z domova je zvyklý na to, že ho oblékají rodiče. Jak řekla matka při jednom z rozhovorů: „trvá mu to strašně dlouho, raději ho obleču sama.“ Odmítá si uklízet věci do poličky, neumí je složit. Často se stane, že se svlékne už u vchodových dveří a u botníku nechá oblečení i boty poházené na sobě a odběhne do třídy bez toho, aniž by si nazul přezůvky.

Prosinec 2015

Situace v tomto měsíci je velmi podobná jako v listopadu. Alex si odmítá při odpočinku obléknout pyžamo. Je lehko zpozorovatelné, že k odpočinku má velký odpor. Stále vyžaduje, abych ho jako matka oblékala a pomáhala mu se svlékáním. Pokud mu někdo nepomůže, raději se neobleče a následuje záchvat vzteku.

Leden 2016

Oblékání už je možné s mojí velkou mírou dopomoci a velkou motivací pro Alexe. Problém s oblékáním do pyžama jsme překonali díky odměnám. Problém tento měsíc s oblékáním do pyžama nebyl, a pokud Alex začal zkoušet, že by si ho neoblékl, vždy díky odměně došlo ke kompromisu. Bylo na něm vidět, že se nechce do pyžama oblékat, protože nechce spát. Pokud jsem mu ale vysvětlila: spát ne, ležet ano, tak se zklidnil a dokázal ležet vedle mě na lehátku.

Únor 2016

V tomto měsíci nedošlo k žádným velkým změnám oproti měsíci minulému. Problémy s oblékáním a svlékáním nadále přetrvávají. Alex musí mít v každé situaci punčocháče a na nich tepláky. Během tohoto měsíce nastala situace, ve které se Alex polil vodou při svačině. Matka bohužel nedonesla náhradní punčocháče, a tak nastala bouřlivá reakce ve formě vzteku. Alex si nechtěl obléknout jen tepláky bez punčochových kalhot pod nimi. Situaci jsme vyřešili až díky rezervnímu oblečení, které je ve školce pro takovéhle situace k dispozici. Je nutné tento problém vyřešit, učitelky mě informovali o tom, že dvě vrstvy Alex nosí po celý rok.

Březen 2016

Tento měsíc se nám v oblékání dařilo. Často se stává, že Alex na své oblečení zapomíná. Nevezme si šálu nebo čepici, je nutné mu vše pořád připomínat. V šatně nastala situace, kdy jsem mu 5x řekla, ať si dojde vzít čepici, odešel do šatny a vždy se vrátil bez ní, nebo jsem pro něj musela dojít, protože se „zapomněl“ u nějaké jiné činnosti či kamaráda. Už je ale schopen obléknout si vše sám. Jen vždy poprosí o pomoc, pokud mu například nejde otočit tričko. Také se stává, že si věci často obleče obráceně. Boty chce obouvat ode mě.

Duben 2016

Alex si začal sám skládat oblečení. Sám se obleče i svlékne, pokud potřebuje, řekne si o pomoc. Boty si začal nazouvat sám. Sám si je i zapne, má je na suchý zip. Stále jsme ale neodbourali punčocháče. S pyžamem už není vůbec žádný problém.

Květen 2016

Alex je už velmi samostatný a potřebuje jen dohled jako každé jiné dítě, aby si dal pozor na to obléknout si věci správně a ne naruby. Boty si obouvá sám bez jakékoli dopomoci. Jelikož je teplo, ve školce je Alex jen v punčocháčích, na cestu domů si je ale odmítá sundat a stále nosí dvě vrstvy kalhot. S matkou jsme je nahradili za tenčí a také jsme jim uštrihli konce, aby nemusel mít i dvě vrstvy látky na chodidlech.

Červen 2016

Alex se velmi zklidnil, vše dělá s rozmyslem a je vidět, že i na běžné činnosti jako je oblékání se soustředí a snaží se je udělat pořádně. Zajímá se o to, jak se oblékají druzí a pokud vidí, že mají menší děti problémy, rád jim pomáhá. Vše zvládá sám, jen velmi zřídka si říká o pomoc.

Červenec a Srpen 2016

Tyto dva měsíce měly děti letní prázdniny. Rodiče Alexe se rozhodli pro nenavštěvování mateřské školky po dobu letních prázdnin, kvůli rodinné dvouměsíční dovolené v Bulharsku strávené se širší rodinou. Díky tomu osobní asistence ani pozorování v těchto měsících neprobíhalo.

Září 2016

Prázdniny Alexovi alespoň v oblasti oblékání rozhodně prospěly, protože během měsíce září porozuměl významu slova sám. Díky tomuto kouzelnému slovu, chce vše dělat sám a s ničím nechce pomoci. Udělal velké pokroky v samostatnosti. Povedlo se nám odbourat i punčocháče a Alex nosí kraťasy.

Říjen 2016

Tento měsíc byl naprosto klidný, oblékání a činnosti s ním spojené jsou bezproblémové. Alex vše zvládá sám. Jen zřídka se objeví dramatická reakce, která vznikne jen na základě nemožnosti vysvětlení např. Alex si odmítá po příchodu do mateřské školy obout přezůvky.

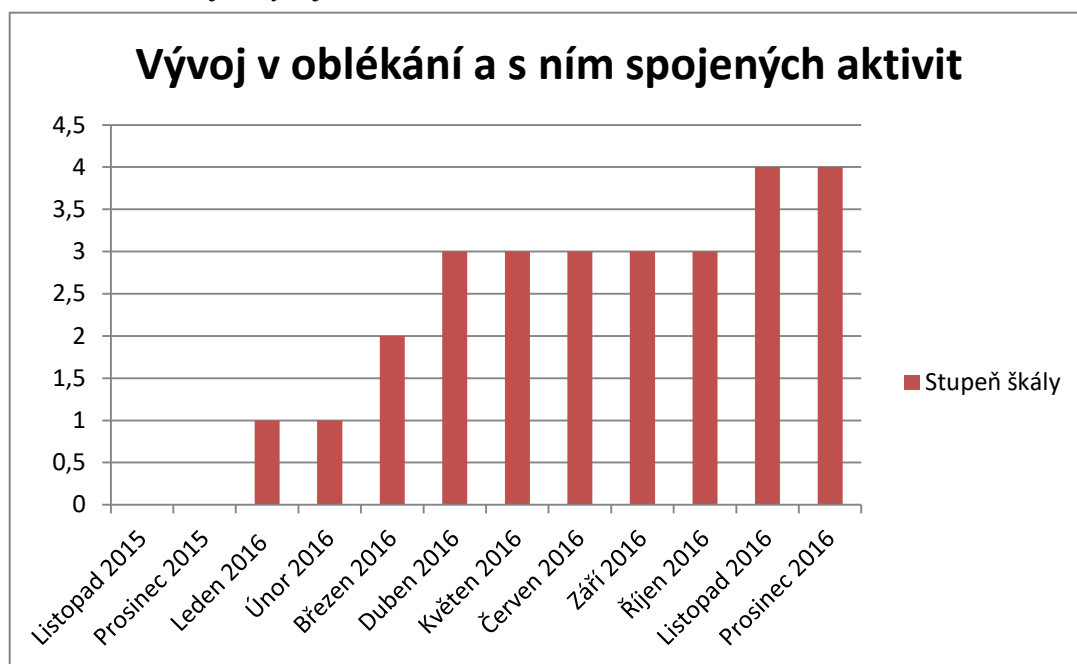
Listopad 2016

Naučili jsme se zapínat zip a také knoflíky. Doposud mu rodiče záměrně nekupovali například mikiny se zipem či svetry s knoflíky. Nyní už mohou, jemná motorika a soustředění se velmi zlepšilo a díky tomu jsou i tyto úkony možné. Alex si obouvá přezůvky pouze do koupelny a na záchod a to jen z toho důvodu, že nesnese na chodidle mokré ponožky a to ani, pokud je na nich jen nepatrná kapka vody.

Prosinec 2016

Alex všechny úkony spojené s oblékáním zvládá sám bez jakékoli dopomoci. Sám se oblékne i svlékne, obuje i zuje. Díky druhé zimě, kterou jsme spolu prožili, můžu porovnat i oblékání zimního oblečení, kterého je samozřejmě více a oblékání není vždy úplně snadné. Díky velkému rozvoji jemné motoriky je Alex schopen zapnout si knoflíky, zipy, obléct rukavice palcové, prstové, zapnout přezky na oteplovácích atd..

Graf č.1 znázorňující vývoj v oblékání



Hodnotící škála:

- 0** - Téměř nulová úroveň, velká míra dopomoci - vykonávání úkonů za dítě
- 1** - Dokáže sám jen velmi malou část úkonu, velká míra dopomoci
- 2** - Potřebuje menší pomoc, dohled, radu - dopomoc přibližně s polovinou úkonů
- 3** - Dopomoc jen zřídka s náročnějšími úkony
- 4** - Dokáže téměř všechny úkony zvládnout sám - téměř žádná dopomoc

1.6.3 Vývoj slovní zásoby, komunikace

Listopad 2015

Úroveň komunikace je velmi nízká. Alex dokáže říci cca 5 slov, které použije ve správném kontextu. V prvním měsíci téměř na vše říkal ne, trvalo mi pár dní, než jsem zjistila, že ve skutečnosti nerozumí významu tohoto slova. Brzo ho totiž nahradilo slovo ano, které opět říkal na vše. Již během prvního měsíce jsme do jeho slovní zásoby přidali slovo: stačí. Tomuto slovu rozuměl a díky tomu na něj reagoval a to tak, že s danou činností přestane. Během jednoho měsíce došlo i u mě k lepšímu poznání Alexovo neverbální komunikace, a tak jsem byla schopná lépe rozpoznat, co mu vadí, a také proč.

Prosinec 2015

Díky nedostatečné slovní zásobě a velmi malé úrovni porozumění mluvenému slovu dochází v mateřské škole k velmi nepříjemným situacím pro všechny zúčastněné. Alexovi nebylo tento měsíc možné vysvětlit žádným pro mě dostupným způsobem, proč si dárky, které jsou pod stromečkem, nemůže ihned po jejich spatření rozbalit. Jeho slovní zásoba je nyní velmi malá, skládá se ze slov: máma, stačí, táta, Filip, telefon.

Leden 2016

U Alexe se objevuje pár anglických slov a jedna anglická věta. Díky rodičům vím, že tyto slova pochopil z pohádky v televizi. Velmi rychle si je osvojil a dokáže je vhodně používat. Snažím se na něj tedy v případě velkého neporozumění česky mluvit anglicky. Díky nedostatku v komunikaci vznikají problémy, dá se říci ve všech ostatních kategoriích. Alex například ve školce skoro vůbec nic nechce jíst, častokrát se ptá anglicky: What is this? (Co to je?) na jídlo které má před sebou na talíři. Během měsíce ledna jsme se naučili pojmenovávat ovoce a zeleninu, díky obrázkové hře a také zvířata a citoslovce jimi vydávané díky plyšovým maňáskům a hře s nimi. Slovní zásoba se rozšířila přibližně o 20 slov. Také jsme pracovali na slovech: děkuji, prosím, dobrý den, ahoj, slova jako tato jsou abstraktní, nejdou tedy úplně pochopit, ale i v této oblasti se Alex velmi zdokonalil.

Únor 2016

Během tohoto měsíce jsme rozšířili slovní zásobu o názvy geometrických tvarů, barev a čísel. Neustále pojmenováváme vše co je okolo nás, věci i činnosti, pocity, lidi. Slova se snažíme skládat do jednoduchých vět například: Já chci..., já nechci..., to je... apod..V únoru Alex řekl svou první větu a to sám od sebe v domácím prostředí. S rodiči se snažíme vyjít Alexovi v jeho požadavcích vstříc, jak jen to jde, aby byl důsledek jeho mluvení viditelný a motivoval ho k dalšímu rozvoji komunikace. Je potřeba zlepšit Alexovu výslovnost.

Březen 2016

Celý měsíc jsme se věnovali především rozvoji komunikace, díky problémům v ní vznikají všechny ostatní problémy. Začínáme pracovat s rytmiizací slov, což je u Alexe velký pokrok. Tento měsíc se stalo vůbec poprvé, že Alex chtěl číst knihy, zatím jeho pozornost nad knihami a to ať si je „čte“ sám, či mu je čtu já, vydrží jen přibližně 5 minut, ale i tak to

považuji za pokrok. Oblíbil si také dětské časopisy, díky kterým rozvíjíme slovní zásobu zase jiným způsobem.

Duben 2016

Alex začal chodit na logopedii 1x týdně, díky rozhovoru s logopedkou, jsem získala spoustu pomůcek a nápadů jak na rozvoji komunikace ještě lépe pracovat. V současné chvíli umíme pojmenovat všechny potraviny, zvířata, barvy, čísla do stovky, geometrické tvary, slovesa i některá přídavná jména. Snažíme se pracovat na krátkých větách.

Květen 2016

Díky rozšíření učení na úkor odpočinku, Alex odmítá spát a tak jsme se s paní ředitelkou a rodiči domluvili, že budeme raději na školní zahradě, kde pojmenováváme vše, co vidíme okolo nás. Stále se snažíme opakovat již jednou naučené, aby nedošlo k zapomenutí. Začíná si broukat melodie. Vyžaduje čtení před spaním, nerozumí už jen předložkám a spojkám. Je schopen chápat smysl pohádky.

Červen 2016

Alex začíná slovo, které se objevilo v pohádkových knížkách sám používat v jiném kontextu. Chápe tedy jejich význam a je schopen je využívat. Společně čteme obrázkové knihy, do kterých Alex doplňuje slova zobrazená na obrázku, kterých každým dnem přibývá.

Červenec a Srpen 2016

Alex nedochází do mateřské školky v době letních prázdnin a díky tomu ani nemám údaje k vypracování pozorování za tyto dva měsíce.

Září 2016

Začal používat slovo sám a rozumět jeho významu. Během tohoto měsíce se naučil pohádku skládající se z dvaceti vět nazpaměť a dokáže jí sám odříkat, zatím jen s knihou v ruce a díváním se na obrázky. Je patrné, že se vyvíjí také paměť.

Říjen 2016

Rozvoj komunikace tento měsíc probíhal netradičně pomocí nových zábavných her určených k rozvoji komunikace, které koupila pro tyto účely matka Alexe. Dále jsme se naučili 5 pohádek, které Alex pochopil a je schopen se mnou odříkávat věty, které se díky

opakovanému čtení naučil nazpaměť a také doplňovat slova díky obrázkům, které v knize jsou. Velkým překvapením pro mě byla návštěva loutkového divadla, kde jsme s celou třídou byli. Alex poprvé vnímal pohádku a bylo vidět, že ji chápe. Smál se vtipům, které byly v pohádce použité. Některá slova jsem byla nucena nahradit a šeptat mu je do ucha, aby pochopil jejich smysl. Například v pohádce byl použit květ vanilky, Alex ale slovo vanilka neznal, a proto se na mě otočil a zeptal se anglicky: What is this? Řekla jsem, že je to kytička, toto slovo znal a díky tomu pochopil, že vanilka je květina. Alex už dokáže vytleskávat slova a nachází oblibu v rýmovaných říkankách a pohádkách.

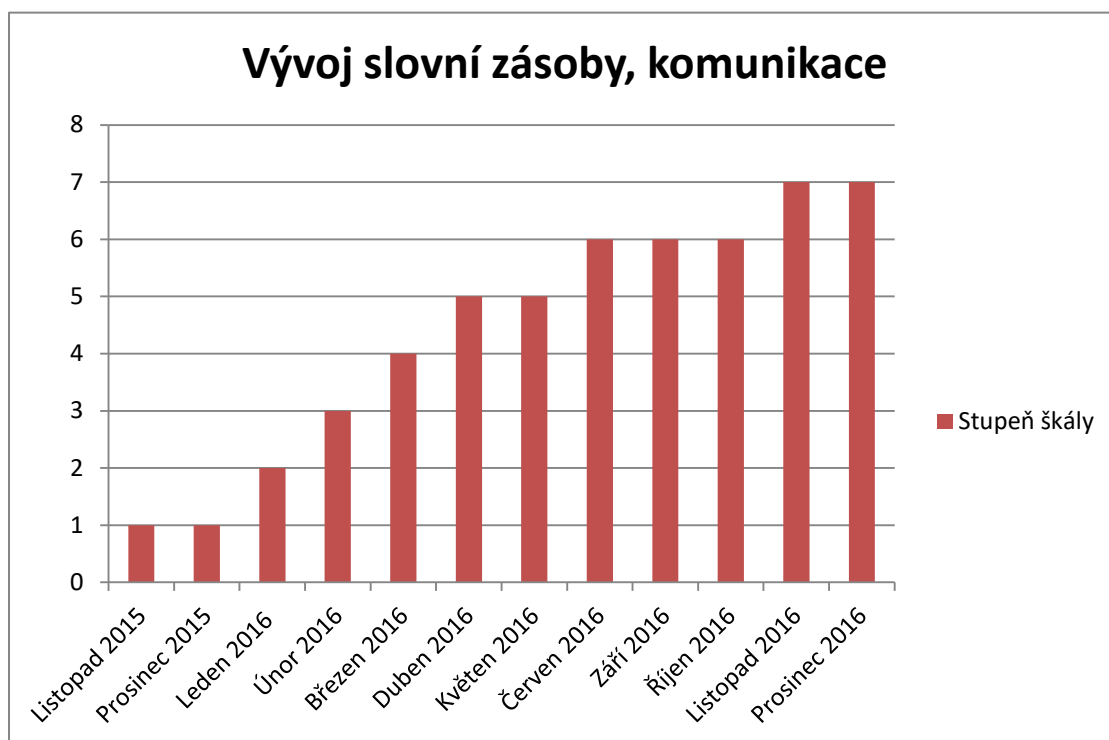
Listopad 2016

V komunikaci nastaly velké změny, Alex většinou dokáže říci, co chce nebo co mu vadí, občas se ale stane, že slovo vysloví špatně, a tak mu není rozumět. V takových situacích jde s dotyčným a ukáže mu, co měl na mysli. Naučil se také umění kompromisu. Pokud paní učitelka řekne, že má jít stříhat a on si zrovna hraje a nechce, přijde mě poprosit: prosím pět minut kostky, potom stříhat. Tento měsíc jsme do slovní zásoby přidali názvy měsíců a dnů v týdnu. V tuto chvíli umí Alex: barvy, čísla, geometrické tvary, pozdravy, 6 pohádek, zvířata, názvy jídel, ovoce, zeleninu, dopravní prostředky a pojmenovat většinu hraček, které se v mateřské školce nacházejí. Začínáme s nácvikem písní a básní na školní besídku, poprvé za 2 roky v mateřské škole se jí Alex zúčastní.

Prosinec 2016

Za tento měsíc se Alex naučil 2 básničky a 2 písničky nazpaměť, do této doby o zpěv neprojevoval žádný zájem a nikdy se do těchto činností nezapojoval. Slovní zásoba je v tuto chvíli na velmi dobré úrovni, vše co Alex ve školce potřebuje, dokáže říci. Začal se zapojovat do kolektivu dětí, určitě proto, že se s dětmi už dorozumí. Všechny slova a věty je nutné neustále opakovat a rozšiřovat slovní zásobu.

Graf č. 2 znázorňující vývoj slovní zásoby



Hodnotící škála:

- 1 – Velmi nízká úroveň, přibližně 5 slov, slovo zopakuje, ale nerozumí jeho významu
- 2 – Nízká úroveň, přibližně 20 slov, výskyt anglických slov
- 3 – Skládání slov do jednoduchých vět, špatná výslovnost
- 4 – Rytmizace slov, zájem o knihy a dětské časopisy, zájem o rozšiřování slovní zásoby
- 5 – Střední úroveň – přibližně 50 slov, především pojmenovávání věcí, používání krátkých vět, broukání melodií písní i řeči, zájem o předčítání z knih
- 6 – Vyšší úroveň, naučená slova dokáže použít v praktickém životě, slovní zásoba přibližně 100 slov, zlepšení paměti – učení nazpaměť, obrázkové čtení
- 7 – Vysoká úroveň, velmi dobrá schopnost porozumění, občasné špatná výslovnost – snaha o opravení, umění pojmenovat vše v okolí, zpěv, říkanky, básničky

1.6.4 Vývoj odpočinku a s ním spojených aktivit

tzn. spánek, odpočívání na lehátku v tichosti

Listopad 2015

Alex má k odpočinku velký odpor. Odmítá se převléknout do pyžama, a pokud se díky odměně do pyžama převleče, nedokáží ho na lehátku udržet v klidu více než dvě minuty. Po takto krátké době vyskočí z lehátka a je schopen snažit se o to, aby vylezl na skříň, zavírat se do skříně, utíkat do třídy, lézt na stůl, na okenní parapet apod. Bylo mi řečeno, že předchozí asistentka s ním chodila do oddělené místnosti, která je určená pro hodiny logopedie přímo ve školce. Jelikož se tam ale tyto hodiny neuskutečňují, dnes tato místnost připomíná spíše šatnu spojenou se skladem věcí. V této místnosti trávili každý den 2,5h. Většinou to probíhalo tak, že Alex běhal v malé místnosti, rozhazoval a shazoval vše, na co narazil a z místnosti se ozýval řev, který budil spící děti ve třídě. První pokusy o spaní ve třídě s ostatními dětmi naprosto selhaly. Alex byl schopen utéct z lehátka a začít budit ostatní děti a to jak křikem, tak i skákáním po jejich lehátkách. Rozhodla jsem se proto, že za pomoci učitelek a personálu přizpůsobíme místnost určenou k hodinám logopedie na místnost pro Alexe v době spaní. Tuto možnost jsem samozřejmě konzultovala i s rodiči Alexe, kteří souhlasili. Stejná situace se totiž opakovala u nich v domácnosti.

Prosinec 2015

Oddělená místnost je v tuto chvíli již připravená k tomu, aby v ní mohl Alex trávit čas odpočinkem. Alex ale jakýkoli odpočinek stále odmítá. Situace je velice podobná jako první měsíc. Nechci ho ke spánku přinucovat, a proto v této místnosti trávíme čas hraním různých her na rozvíjení komunikace, popřípadě rozvíjíme jemnou a hrubou motoriku opět pomocí různých her.

Leden 2016

Tento měsíc se podařilo pro mě zatím nepředstavitelné. Alex usnul, a to na hodinu a půl. Vzhledem k tomu, že Alex má bratra, který také potřebuje osobní asistentku díky poruše autistického spektra, domluvili jsme se, že se zkusíme na jeden den vyměnit a pokusit se obě děti uspat. Bratr Alexe sice dokázal v klidu odpočívat na lehátku, ale spánek také odmítal. Po necelé půlhodině jsme se druhou asistentkou ve třídě sešly. Obě děti spaly. Výsledek ze spánku Alexe se ale minul účinkem. Po probuzení byl Alex protivný, vzteklý a agresivní. I přes další velkou snahu se spánek v mateřské škole tento měsíc již neopakoval.

Únor 2016

Neustále má k odpočinku, spaní či jen převlečení do pyžama velký odpor. Je schopen se začít chovat velmi agresivně, kopat do mě i všeho okolo, lehnout si na zem a pěstmi mlátit do podlahy. Odpočinek stále nahrazujeme rozvíjením komunikace a snažím se o to, aby činnosti byly klidné.

Březen 2016

K odpočinku má neustále velký odpor, odmítá jen sedět na lehátku. Začal mít ale zájem o knihy, sice je to zatím otázka jen pěti minut udržení pozornosti nad nimi, a především sedíme s knihou u stolu, ale i tak to hodnotím jako krok správným směrem. Do této chvíle jakékoli knihy či dětské časopisy s odporem odmítal.

Duben 2016

Tento měsíc Alex jednou usnul, spal 2,5 hodiny a ani po probuzení nenastal žádný problém. Alex začíná více rozumět a proto je snadnější se s ním na spoustě věcí domluvit.

Květen 2016

První polovinu tohoto měsíce jsme čas určený k odpočinku po domluvě s rodiči, učitelkami i paní ředitelkou trávili venku na školní zahradě, kde jsme pojmenovávali vše okolo nás, květiny, stromy, zvířata apod. Druhou polovinu měsíce jsme díky zhoršenému počasí zůstávali opět v oddělené místnosti od ostatních dětí, s obléčením do pyžama už problémy nenastaly, a když Alex ležel na lehátku, předčítala jsem mu z pohádkových knih. Druhou polovinu měsíce se tedy nestalo, aby Alex neusnul.

Červen 2016 – Vzhledem k tomu, že se komunikace velmi dobře vyvíjí, dávám Alexovi ve většině situací možnost výběru. Pokud si něco vybere, stojí si za tím a činnost pak s radostí dělá. Před každým odpočinkem mu dám na výběr, jestli chce spát na lehátku zeleném či bílém. Vždy si vybere zelené a poté už se těší, až na něm bude moci spát. Tento měsíc spal téměř každý den.

Červenec a Srpen 2016

Letní prázdniny, tyto dva měsíce Alex nenavštěvoval mateřskou školu, a proto ani dlouhodobé pozorování nemohlo být uskutečněno.

Září 2016

Spánek opět odmítá a to velmi vzdorovitě. Podařilo se mi Alexe uspat pouze 4x a pokaždé se ve spánku pomočil. Situaci jsem konzultovala s matkou dítěte. Letní prázdniny strávili v Bulharsku, kde děti po obědě většinou nechodili spát, pokud ale ano Alex měl na spaní plenu.

Říjen 2016

Situace se opět zlepšila. Alex spí každý den 2 – 2,5h po probuzení je klidný a odpočatý. Zhruba v polovině času určeného pro spánek Alexe probudím či přenesu z postele na toaletu, aby nedocházelo k pomočení.

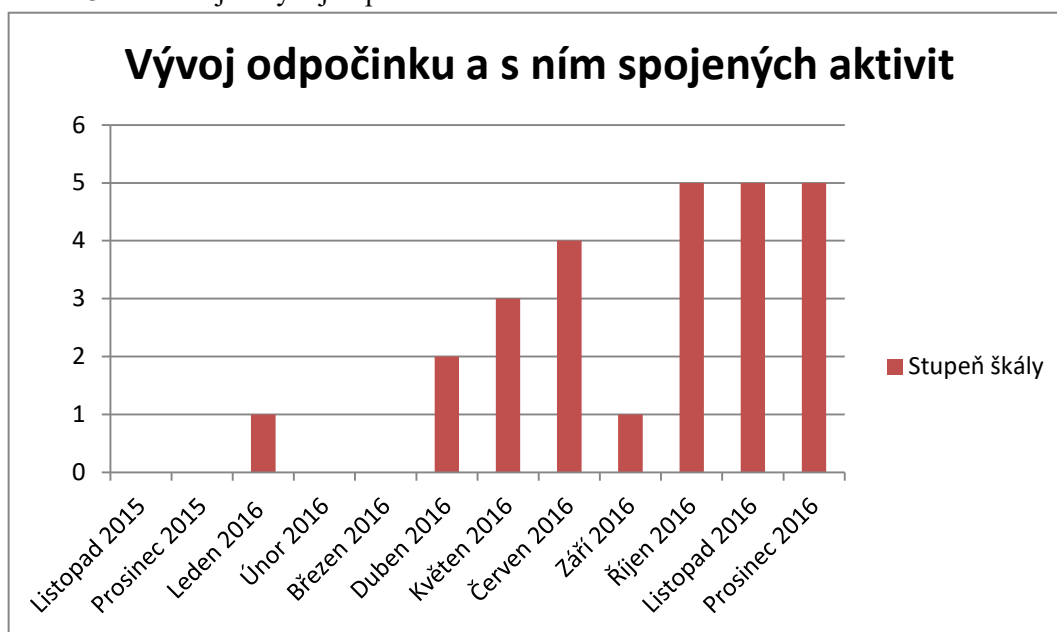
Listopad 2016

V tomto měsíci byl Alex velmi klidný, a proto spal každý den po obědě opět 2 – 2,5h. Vždy po probuzení ale začal velmi silně plakat. Častokrát ze spaní vyslovoval jméno svého stejně starého bratra. Na vysvětlení noční mûry je ale Alexova slovní zásoba příliš malá. Myslím si, že vzhledem k tomu že si o snech nikdy s nikým nemohl povídat, protože slovo sen se velmi těžko specifikuje či ukazuje ani nevěděl, jak mi sdělit něco o čem si možná myslí, že má jen on.

Prosinec 2016

V měsíci prosinci Alex spal také každý den po obědě 2 – 2,5 h, stále se ale opakovali noční mûry. Zažehnali jsme je pohádkou, kterou mu při buzení říkám do ucha. Pohádky má velmi rád a jejich slova ho uklidňují, tímto jednoduchým postupem jsme docílili toho, že Alex vstává s úsměvem na rtech a odpolední svačina probíhá bez problému.

Graf č. 3 znázorňující vývoj odpočinku



Hodnoticí škála:

- 0** – Velký odpor ke spánku i odpočinku - agresivní reakce, pláč
- 1** – Spánek možný jen velmi ojediněle, přibližně jednou za měsíc - přetrvávají agresivní reakce, pláč
- 2** – Spánek velmi ojediněle bez agresivních reakcí a pláče
- 3** – Dítě je schopno odpočinku na lehátku i spánku cca 2x za týden, zklidnění
- 4** – Dítě je klidné a schopné odpočinku 4x za týden
- 5** – Dítě vyhledává odpočinek a spánek samo

1.6.5 Vývoj agrese

Listopad 2015

Alex je velmi agresivní. Učitelé a veškerý personál mateřské školy je z jeho chování zoufalý. Neuznává žádné autority, je schopen kopat do dětí i pedagogů. V prvních dnech mé asistence mě samotnou Alex pokousal, toto chování prý není výjimkou, již vícekrát se během roku opakovalo. Pokud není po jeho je schopen zaútočit, nezná slovo ne. Toto chování jistě vyplývá z výchovy rodičů, dítě doposud dostávalo vše, co chtělo. Vše se dělalo podle něj.

Prosinec 2015

Během tohoto měsíce došlo k úbytku agresivního chování vůči druhým osobám. Nestalo se ani jedenkrát, že by ohrozil někoho jiného. Agresivní chování ale nastává v situaci, kdy něco není tak jak Alex chce, poté si lehne na podlahu a začne rukama a nohama tlouci do podlahy. Tyto stavy jsou doplněny agresivním křikem, pláčem a velkým vztekem. Je těžké ho v těchto situacích uklidnit, jelikož je v afektu a proto, jakoby neslyšel a nevnímal své okolí.

Leden 2016

U Alexe dochází ke vztekání a agresivnímu chování vůči sobě samému při běžných úkonech jako je převlékání do pyžama či mytí rukou. Situace jsou náhodné, 3x během dne si jde umýt ruce bez problémů a po čtvrté nastane nikým nepředvídatelná reakce vzteku a odporu.

Únor 2016

Za tento měsíc ubylo konfliktních situací, je jich méně a i jejich intenzita se pomalu snižuje. Ostatní děti a dospělí již nenapadají, ale našel oblibu v ničení věcí ostatním dětem např. roztrhání obrázku či zboření stavebnice.

Březen 2016

U Alexe se vyskytuje chtěná neposlušnost a dělání naschválů ostatním dětem i pedagogům. S radostí rozhazuje věci, shazuje květináče z parapetů, jí personálu svačiny a rozhazuje osobní věci z kabelek učitelek.

Duben 2016

Tento měsíc nenastal žádný problém v chování. Alex spolupracuje s učiteli i se mnou. Zlepšují se vztahy mezi ním a jeho vrstevníky. Agresivní chování se již vůbec nevyskytovalo.

Květen 2016

Alexovo chování se dá srovnávat s chováním běžných dětí. Přibližně 2x za tento měsíc nastal problém s jeho chováním a to díky tomu, že nechtěl dělat stejné činnosti jako ostatní děti. Od práce ale utekl za jinou činností a byl klidný.

Červen 2016

Občasně dochází k situacím, kdy Alex nechce porozumět tomu, proč něco nejde dle jeho představ a následuje vztek spojený s ležením na zemi a bušením do země. Například se na začátku tohoto měsíce jelo na výlet autobusem. Alexovi se cesta autobusem velmi zalíbila, a proto při každodenní procházce vyžadoval, abychom šli znovu na stejnou zastávku autobusu a jeli na výlet. To ale nebylo možné, a tak každý den docházelo ke stejné situaci a ke stejnému pochopení toho, že dnes se nikam nepojede. Zklamání a vztek byl každý den stejný. Situace každý den byla natolik podobná, že jsem se začala domnívat, že na předchozí den a stejný problém Alex úplně zapomněl.

Červenec a Srpen 2016

Z důvodu letních prázdnin Alex nenavštěvoval mateřskou školu a díky tomu se i dlouhodobé pozorování na tyto dva měsíce pozastavilo.

Září 2016

V tomto měsíci k agresivnímu chování vůbec nedocházelo, Alex se občas rozčílí a vzteká, míra tohoto chování je srovnatelná s ostatními dětmi v mateřské škole.

Říjen 2016

Alex má stále problémy s chápáním autorit a jejich respektováním. Je ale schopen přistoupit na kompromis a v mateřské škole zatím prostor ke kompromisům nacházíme společně s pedagogy.

Listopad 2016

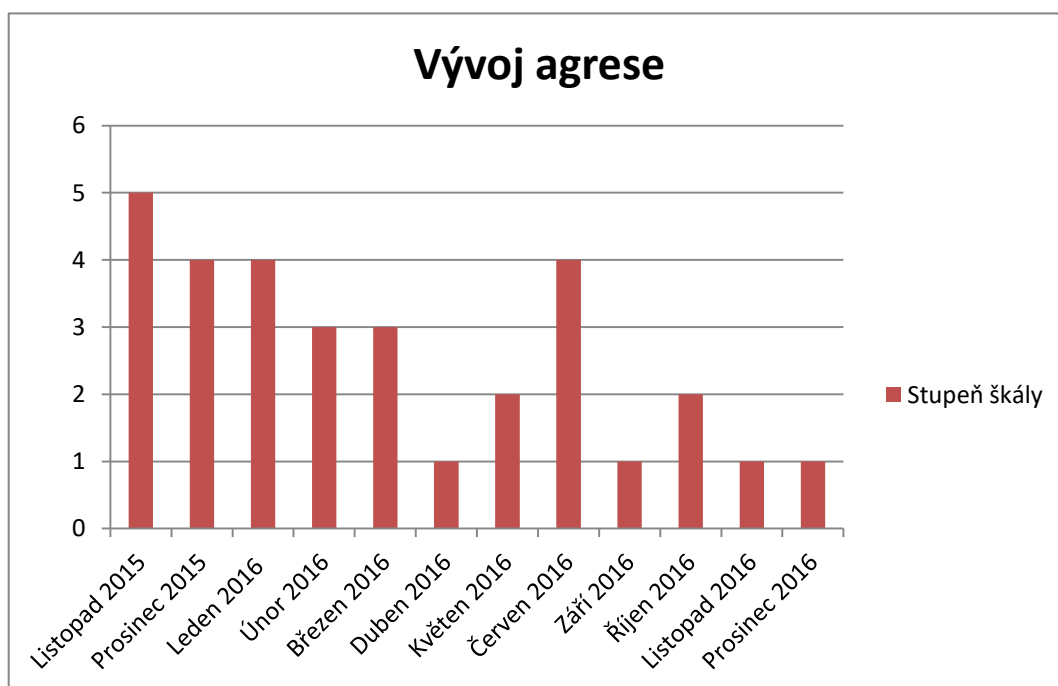
V tomto měsíci byl Alex velmi hodný, žádné agresivní reakce se nevyskytovaly, díky tomu, že začal více rozumět, začal také více chápat. Sám vymýšlí kompromisy, např. paní učitelka si vyzve 5 dětí ke stolu, aby společně stříhaly, ostatní děti si hrají. Mezi prvními pěti vybere

i Alexe, ten ale stříhat nechce. Přijde za paní učitelkou a poprosí ji, zda by si nemohl ještě hrát a přišel by až společně s druhou skupinou dětí.

Prosinec 2016

Alex je schopen fungovat ve třídě naprosto bez problému. Agresivní chování téměř úplně vymizelo, pokud se objeví, nijak neohrožuje ostatní děti či pedagogy, ale také ani sám sebe. Jeho chování je naprosto v normě a srovnatelné s chováním ostatních dětí, u kterých je naprosto běžné, že se občas vztekají, protože není po jejich.

Graf č. 4 znázorňující vývoj agrese



Hodnotící škála:

- 1 – Téměř žádný problém v chování jedince, chování srovnatelné s chováním vrstevníků předcházením nepříjemným situacím pomocí kompromisů
- 2 – Občasné záchvaty vzteku či odporu cca 2x za měsíc
- 3 – Dítě schválně rozhazuje a ničí věci ve svém okolí
- 4 – Agresivita zaměřená na vlastní osobu, dítě neútočí na ostatní jedince (ve vzteku si lehne na zem a tlouče končetinami a hlavou do země)
- 5 – Velká míra agrese zaměřena proti vrstevníkům a pedagogům (kopání, kousání)

1.6.6 Vývoj integrace dítěte do kolektivu běžné třídy

Listopad 2015

Dítě se nezapojuje do kolektivu dětí. Nejraději si hraje sám v rohu místnosti, nepůjčuje nikomu hračky, vnímá to jako, že mu je děti chtějí vzít. Často odbíhá do šatny, aby si mohl hrát sám. Nevnímá autoritu pedagoga. Dělá si, co chce a kdy chce. Děti s ním nekomunikují a snaží se mu vyhýbat.

Prosinec 2015

Dítě nespolupracuje, straní se. Pokud se podaří přimět dítě, aby se zúčastnilo například společného kruhu, je schopno udržet pozornost pouze 1 – 2 minuty, poté odbíhá a znovu se odmítá účastnit.

Leden 2016

Alex se začíná zapojovat do činností, které ho baví jako je například cvičení, tanec. Díky jeho neverbální komunikaci je zřejmé, že dítě nerozumí pokynům, které dává učitel, ale napodobuje chování ostatních dětí. Jeho vrstevníci začínají projevovat o Alexovu přítomnost zájem, díky tomu, že jim jeho chování připadá směšné. Alex na sebe moc rád upozorňuje a snaží se ostatní rozesmát.

Únor 2016

Alex se většinou nezapojuje do kolektivu, nejraději si hraje sám, pokud se nějaké dítě přiblíží a chce si půjčit hračku nebo si hrát s ním, začne se chovat hlučně nebo agresivně a odbíhá do šatny. Pokud jsem při hře přítomná já a nastolím pravidla hry a půjčování hraček, probíhá vše bez problému. Zapojuje se jen při cvičení, které ho baví. Odmítá ale dodržovat pravidla cvičení, například nedokáže stát v řadě a čekat až dítě docvičí, nečeká na pokyny učitelky.

Březen 2016

Do kolektivu se Alex stále nezapojuje. Činnostem, které děti dělají, nerozumí. Nejčastěji se děti scházejí v ranním či odpoledním kruhu, ve kterém se učí novým věcem nebo si vyprávějí, co bude v tomto dni probíhat. Alex nerozumí dlouhým větám a to je hlavní důvod toho proč se straní kolektivu dětí.

Duben 2016

Pedagožka po domluvě se mnou pozměnila způsob výuky dětí. Společně jsme vytvořily několik obrázkových pomůcek, díky kterým je Alex schopen porozumět tomu o čem si děti povídají. Jeho pozornost se zlepšuje. Děti ho začínají vyhledávat a chtějí si s ním hrát. Vztah k učitelce se také zlepšil.

Květen 2016

Díky zlepšení komunikace a rozvíjení slovní zásoby dochází pomalu k částečnému zapojování do kolektivu. Alex si velmi oblíbil malování a jiné výtvarné aktivity, ve kterých vyniká. Zapojuje se společně s dětmi do ranního kruhu, ve kterém se děti pozdraví a také do následného cvičení. Při čtení z knih odbíhá.

Červen 2016

Tento měsíc byl pro Alexe velmi výjimečný, co se týče integrace. Alex pochopil spoustu her, které se pravidelně ve školce hrají. Pochopil hru na židličkovanou a také na rybáře. Vyhledává společné aktivity a začíná být soutěživý.

Červenec a Srpen 2016

Během těchto dvou měsíců probíhaly letní prázdniny, které Alex trávil na dovolené s rodiči. Do mateřské školy nedocházel, a proto nemohlo probíhat ani pozorování.

Září 2016

Alex se zapojuje do kolektivu dětí dle činností, které dělají, má své oblíbené, do kterých se zapojuje rád a pod příslibem odměny se zapojuje i do těch méně oblíbených. Děti vyhledávají jeho přítomnost a rádi jsou díky němu středem pozornosti.

Říjen 2016

Alex se s radostí zapojuje i do akcí, které jsou zprostředkovány mateřskou školou, jako jsou výlety či návštěvy divadel. Velmi dobře se zapojuje do kolektivu, a to ve všech činnostech. Chápe cíl her jako je chodí pešek okolo, schovávaná a hra na honěnou.

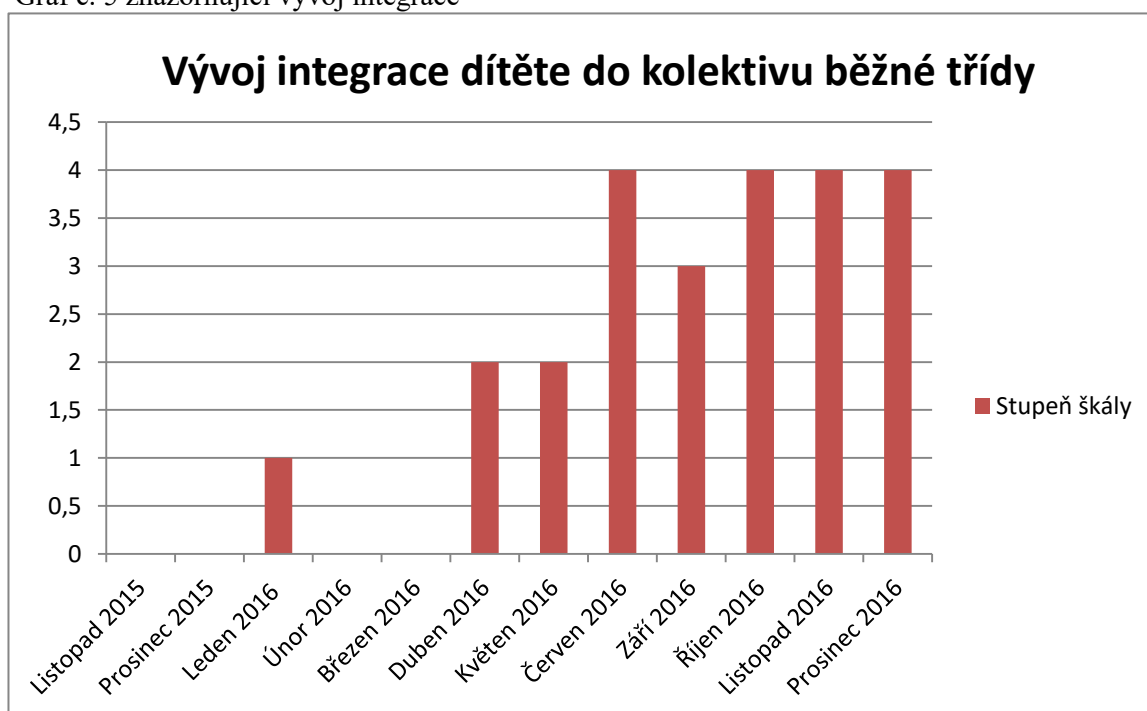
Listopad 2016

V tomto měsíci se Alex zapojoval do všech aktivit bez rozdílu. Díky tomu, že děti trénují na vánoční besídku, byl tento měsíc ve znamení učení básniček, říkanek a písniček s vánoční tematikou. Do této doby Alex odmítal jakoukoli formu zpěvu, nyní se však naučil písničky i básničky zpaměti. Z tohoto výsledku měli obrovskou radost rodiče, kteří se společně s Alexem zúčastní vánoční besídky, která se bude konat v půlce prosince.

Prosinec 2016

Alex se naučil 2 básničky a 2 písničky zpaměti, při tréninku na vánoční besídku se sám přihlásil o pěvecké sólo. Velmi rád se zapojuje do společného dění ve třídě a to jak s dětmi, tak s pedagogy. Po většinu dne jsem ve třídě nebyla vůbec potřebná. Alex dokáže přijímat pokyny učitelky a chovat se podle nich. Alex si po opakovaném přání svých vrstevníků, aby spal s nimi v jedné třídě, vzal lehátko společně s peřinou a odnesl si ho do třídy mezi ostatní děti.

Graf č. 5 znázorňující vývoj integrace



Hodnotící škála:

0 – Dítě se straní kolektivu, odmítá se zapojovat do společných aktivit, vrstevníci se snaží jedinci vyhýbat

1 – Dítě se účastní pouze činností, které ho zajímají, neřídí se ale předem danými pravidly. Při kolektivních hrách nechápe smysl hry, věnuje se jiné činnosti než té, která je cílem.

2 – Dítě začíná vyhledávat kladnou pozornost učitele i vrstevníků, snaha o zapojení do kolektivu. Chápe cíl několika her a činností.

3 – Dítě se zapojuje samo do většiny činností, které ho baví, díky příslibu odměny se zúčastňuje i těch pro něho méně atraktivních.

4 – Dítě se s nadšením zapojuje do kolektivu, chápe cíl většiny her, je soutěživý, vyhledává kolektiv, má tendenci předvádět naučené

1.7 Diskuse

Na počátku výzkumu byly vysloveny výzkumné otázky. Díky dokončení výzkumu můžeme vyvodit následující závěry.

Výzkumná otázka č. 1

V osobní anamnéze se objeví pro mě doposud neznámé informace o diagnóze dítěte.

Toto tvrzení se potvrdilo a vedlo mě k zamyšlení. Matka dítěte mi sdělila při rozhovoru, který byl potřebný ke tvorbě osobní anamnézy, skutečnost, že Alex měl ihned po porodu zvýšenou hladinu krevního cukru. Tato nová informace mi připomněla situaci na školení v roce 2016 na téma Osobní asistence. Na tomto školení jsme si opakovali, jak se projevují v praxi poruchy pozornosti. Lektorka zdůrazňovala rozdíl mezi ADHD a ADD. V době školení jsem u Alexe asistovala teprve krátce, ale i tak jsem si začala všimnat zajímavého chování. Dítě mělo diagnostikováno ADHD, ale přesto dokázalo být u většiny činností naprosto v klidu a dokázalo se soustředit delší dobu než ostatní děti, také se u něj vyskytovaly zvláštní „zaseknutí“ kdy například při mytí rukou dokázal 45 minut nepohnutě sledovat tekoucí vodu. Ptala jsem se tedy lektorky, zda je možné, aby tyto dvě poruchy byly kombinovány, odpověděla mi, že ne. Když jsem jí nastolila situaci, vyslovila svůj názor, který spočíval v tom, že odmítla diagnózu ADHD a řekla, zda dítě nemá spíše cukrovku či jiné onemocnění, které by ovlivňovalo hladinu cukru v krvi a tudíž i chování dítěte. Tuto informaci jsem sdělila matce dítěte, které možnost připadala zajímavá a chtěla se s ní podělit s dětskou lékařkou, bohužel to ale doposud neuskutečnila.

Výzkumná otázka č. 2

Při sumarizaci jednotlivých oblastí ve vývoji dítěte nastane velký pokles, v případě agrese nárůst na hodnotící škále během dvou měsíců letních prázdnin.

Tato výzkumná otázka se potvrdila u dvou kategorií:

Vývoj odpočinku a s ním spojených aktivit

Porovnávám data z měsíce června, tedy před nástupem letních prázdnin, s daty z měsíce září. V červnu jsem Alexovo chování hodnotila na škále číslem 4, tzn. – dítě je klidné a je schopné odpočinku 4x za týden. Oproti tomu v září jsem jeho chování zařadila na stupnici pod

číslo 1, tzn. – spánek je možný jen velmi ojediněle, přibližně 1x za měsíc, přetrvávají agresivní reakce, pláč. Dítě tedy za dva měsíce prázdnin pokleslo o tři stupně na hodnotící škále, pokles je tedy velký.

Vývoj integrace dítěte do kolektivu

Před letními prázdninami bylo sledované dítě hodnoceno na škále číslem 4, tzn. - dítě se s nadšením zapojuje do kolektivu, chápe cíl většiny her, je soutěživý, vyhledává kolektiv, má tendenci předvádět naučené. V měsíci září ale sledovaný vývoj klesl o jeden stupeň na hodnotící škále, tedy na stupeň 3, tzn. - dítě se zapojuje samo do většiny činností, které ho baví, díky příslibu odměny se zúčastňuje i těch pro něho méně atraktivních. Pokles v této kategorii již nelze hodnotit jako velký, o pokles se ale stále jedná.

Výzkumná otázka č. 2 se nepotvrdila u zbývajících tří kategorií:

Ve třech z pěti ostatních sledovaných kategorií se výzkumná otázka nepotvrdila, a to kritériích nazvaných jako Vývoj oblékání a s ním spojených aktivit, Slovní zásoba, komunikace a Agrese.

Ve dvou hodnotících kritériích se výzkumná otázka nepotvrdila, jelikož došlo ke **stagnaci**, tedy stejnému výsledku na hodnotící škále v měsíci červu i září. A to ve sledovaném vývoji v oblasti oblékání a s ním spojené aktivit na stupni 3, tzn. – dopomoc jen zřídka s náročnějšími úkony a dále slovní zásoba a komunikace, která stagnovala na hodnotící škále pod číslem 6, tzn. - vyšší úroveň, naučená slova dokáže použít v praktickém životě, slovní zásoba přibližně 100 slov, zlepšení paměti – učení nazpaměť, obrázkové čtení

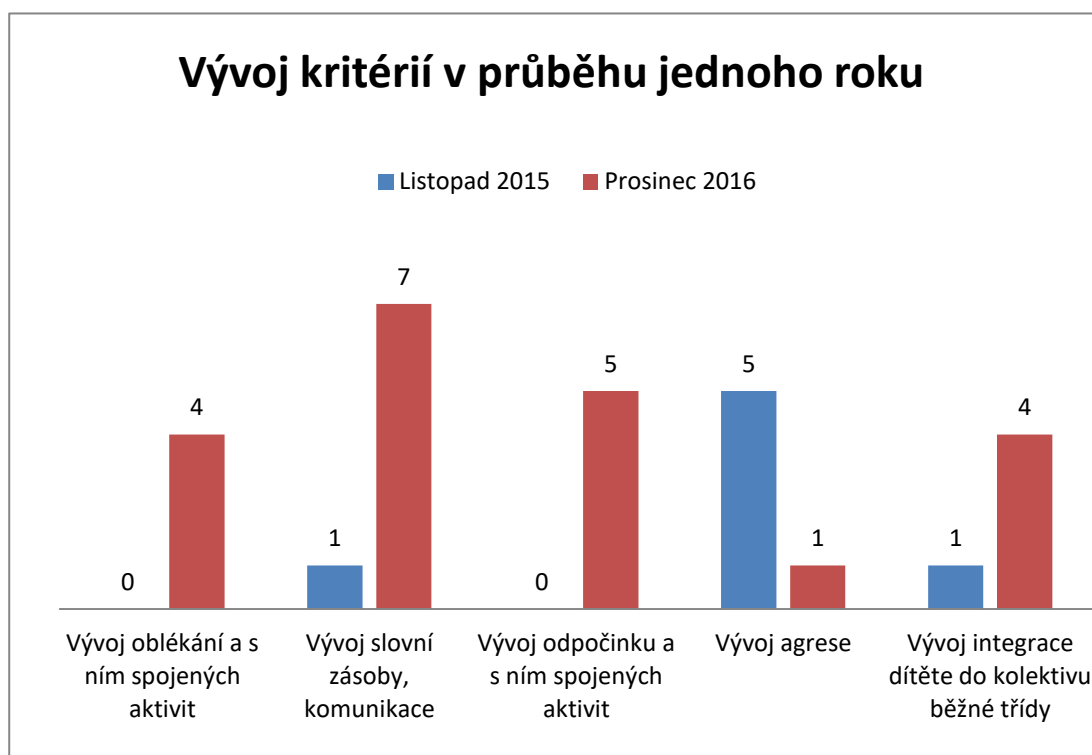
V případě agrese jsem sledovala nárůst na hodnotící škále během dvou měsíců letních prázdnin. V případě vývoje agrese, kde je škála zhotovena dle míry agrese vzestupně, došlo tedy dokonce k opačnému efektu, než který byl předpokládán. V měsíci červnu byla agresivita na vysoké úrovni, ohodnocena stupněm 4, tzn. - Agresivita zaměřená na vlastní osobu, dítě neútočí na ostatní jedince (ve vzteku si lehne na zem a tluče končetinami a hlavou do země), oproti tomu v měsíci září jsem agresi hodnotila stupněm 1, tzn. - téměř žádný problém v chování jedince, chování srovnatelné s chováním vrstevníků, předcházením nepříjemným situacím pomocí kompromisů. Dva měsíce prázdnin měli tedy pozitivní vliv na agresi jedince a ta poklesla o 3 stupně na hodnotící škále.

Výzkumná otázka č. 3

Při sumarizaci jednotlivých oblastí vývoje dítěte nastane nárůst na hodnotící škále v průběhu roku o více než dva stupně. V případě vývoje agrese nastane pokles o dva stupně v průběhu roku.

Tato výzkumná otázka se potvrdila. Toto tvrzení jasně dokazuje, následující graf: Vývoj kritérií v průběhu jednoho roku. Předpoklad, že v průběhu roku nastane nárůst na hodnotící škále o více než dva stupně je správná i díky tomu, že ve všech zkoumaných kritériích dítě vždy z nejnižšího stupně na hodnotící škále v prvním měsíci hodnocení stouplo na nejvyšší stupeň v posledním dvanáctém měsíci hodnocení.

Graf č. 6 znázorňující souhrnný vývoj kritérií



Závěr

Chceme-li shrnout výsledek mé práce, je nutné znovu zopakovat její cíl. Mým cílem bylo charakterizovat problémové děti v mateřské škole, jejich specifické chování a pokusit se najít recept, jak toto dítě zvládnout a posouvat ho kupředu v jeho znalostech a dovednostech. Pokud se totiž matce narodí dítě, se kterým jsou od narození jen samé problémy, slyší na něj jen samé negativa a k tomu pedagogové toto dítě nezvládají a odmítají ho přijmout do mateřských škol, nastává velký problém. Matka je donucena najít si osobního asistenta, kterého si i sama platí. Narážíme zde na problematiku, která je velmi náročná na psychiku ale i na finanční stránku rodiny. Matka je velmi frustrovaná z neustálých problémů, které se ve školském zařízení dějí, spoléhá na osobního asistenta. Role osobního asistenta je tedy posunuta na jakéhosi ochránce či strážce a průvodce dítěte. V této roli jsem se ocitla na jeden rok já sama. Rozhodla jsem se zapomenout na všechny předsudky, které mi byly díky pečování o problémové dítě vštěpovány a začít s dítětem pracovat a dostat se v mé pozici až na místo nejvyšší čímž je den, kdy asistent o práci přijde, protože dítě už je natolik samostatné a soběstačné, že už ho v mateřské škole nepotřebuje. Dopředu chci říci, že tento utopický závěr se mi bohužel nepovedl zrealizovat.

Hned první měsíc po nástupu na tuto pracovní pozici jsem se rozhodla zkoumat vývoj dítěte. Obeznámila jsem se svým plánem matku dítěte a ta s nadšením souhlasila. Každý měsíc jsem zapisovala do předem vytvořeného dotazníku změny, které se za daný měsíc odehrály. Změny se ale děly v různých oblastech a proto jsem se rozhodla v této práci použít jen ty dle mého názoru nejvýznamnější a to: vývoj oblékání a s ním spojených aktivit, vývoj slovní zásoby, komunikace, vývoj odpočinku a s ním spojených aktivit, vývoj agrese a vývoj integrace dítěte do kolektivu běžné třídy. Tyto kritéria jsem vybírala i z důvodu velkého množství potřebných informací k výzkumu, bylo by možné sledovat například ještě vývoj grafomotoriky, stravování či vývoj tvorby individuálního plánu, který jak se zdá je velmi těžký, jelikož jeho konečnou verzi jsem obdržela až šest měsíců po nástupu do mateřské školy. U všech kategorií došlo k významným změnám, na hodnotící škále se dítě během jednoho roku posunulo téměř vždy z prvního stupně na ten nejvyšší, samozřejmě kromě sledování vývoje agrese, kde dítě na hodnotící škále klesalo a to až na stupeň nejnižší.

Při zpracovávání výsledků vyplývajících z jednotlivých dotazníků, jsem ale narazila na pár překážek, ze kterých jsem se poučila a v případě zvolení stejné metody výzkumu při psaní další práce bych jistě zvolila jiné otázky v dotazníku. Mnou vytvořené otázky byly totiž hodně otevřené a mnohdy se prolínali, což pro zpracovávání výzkumu nepřineslo žádné

ulehčení. Dále bych svůj výzkum chtěla rozšířit také o dotazník, který přikládám jako přílohu č. 2. Tento dotazník bych ráda rozšířila mezi třemi skupinami respondentů a to: pedagogy pracující v mateřských školách, rodiče problémových dětí a v poslední řadě také skupině matek, které své dítě nepovažují za problémové a to z důvodu jejich pohledu na výchovu problémových dětí, který se dle mé hypotézy bude lišit od výchovy matek problémových dětí. Také bych velmi ráda ještě provedla rozhovor s učitelkou v mateřské škole, ve které byl můj výzkum prováděn, bohužel ale krátce po mém nástupu vážně onemocněla a doposud se na pracovní pozici v této mateřské škole nevrátila. Osnova strukturovaného rozhovoru je v této práci dostupná jako příloha č. 3.

Pokud mám shrnout význam mé bakalářské práce, myslím si, že mohu být velmi spokojena. Před odevzdáním jsem se sešla s matkou dítěte, které bylo hlavním a jediným účastníkem mého výzkumu a ta byla ze změn, které jsme společně dokázali velmi nadšená. Na to špatné v životě člověk rád zapomíná a vždy se lépe přijímají změny, které vedou ke zlepšení úrovně. Proto matka jakoby zapomněla na jaké úrovni bylo její dítě ještě před rokem. Společně jsme mluvili o metodách, díky nimž se nám povedlo dítě dostat na nynější úroveň. Tyto metody dnes slouží matce dítěte, ale také nové osobní asistence a skupině pedagogů jako možnost jak k problémovému dítěti přistupovat a zlepšit jeho chování natolik, aby bylo schopné navštěvovat běžnou mateřskou školu bez větších problémů, stejně jako ostatní děti.

Přílohy:

- **Příloha č. 1** – Zpráva o průběhu osobní asistence
- **Příloha č. 2** – Dotazník vytvořen pro budoucí výzkumnou práci
- **Příloha č. 3** – Strukturovaný rozhovor s učitelkou, vytvořen pro budoucí výzkumnou práci

Příloha č. 1

Zpráva o průběhu osobní asistence

Dítě:	
Měsíc/rok:	

- 1. Čemu jsme se s dítětem tento měsíc nejvíce věnovali?**
(které oblasti byly rozvíjeny a jakým způsobem)
- 2. Co se tento měsíc dítěti nejvíce dařilo?**
- 3. Co se dařilo méně?**
- 4. Byl naplněn cíl stanovený v Individuálním plánu?**
- 5. O co se budete dále snažit?**
- 6. Návrhy a připomínky pro další spolupráci (s rodinou a organizací):**

Příloha č. 2

Dotazník

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Vaše odpovědi mi pomohou k vypracování výzkumné části mé bakalářské práce na téma
Problémové děti v MŠ. Prosím Vás o pravdivé a ničím nezkreslené odpovědi.

Uveďte prosím:

Nejvyšší dosud dosažené vzdělání:.....

Počet praxe v MŠ:.....

Pohlaví:.....

Co podle Vás znamená pojem problémové dítě?

Máte ve třídě dítě/děti jejichž chování považujete za problémové?

Pokud ano uveďte prosím podstatu problémového chování.

Uveďte prosím celkový počet dětí ve třídě a kolik z nich se chová problémově.

U koho či u čeho hledáte v případě problémového chování dítěte podporu či pomoc?

Zkuste prosím popsat, jakým způsobem pracujete s tímto jedincem/jedinci?

Jak se zachováte v situaci, kdy si dítě v afektu lehne na zem a začne rukama a nohama tlouci do země?

Děkuji za Váš čas,
Nikola Cihlářová, studentka Sociální pedagogiky UK.

Příloha č. 3

Strukturovaný rozhovor s učitelkou		
Datum:	Čas:	Místo:
<ol style="list-style-type: none">1. Víte, jakou diagnózu má Filip stanovenou?2. V této třídě jako pedagog působíte zatím krátce, byla jste informovaná o integraci dětí s postižením?3. Je očividné, že chlapec na vás zatím vůbec nevnímá jako pedagoga, jak s touto situací naložíte?4. Jak řešíte problémové situace?5. Jak vnímáte chlapce?6. Jak byste dále postupovala, aby došlo ke zlepšení chlapcova chování?		

2. Seznam použité literatury

ATKINSON, Rita L. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MAREK, Vlastimil. *Něco v síti: fejetony, které vycházely od roku 1997 na internetu na adrese <http://svet.namodro.cz>*. Praha: Dharma Gaia, 1999. ISBN 80-86013-57-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MONTESORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vydání šesté. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1152-5.

SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7

SEVERE, Sal. Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly. Vyd. 3. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2014. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0634-7.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Summary

The bachelor thesis focuses on the topic of a problem child in kindergarten. The theoretical part deals with the definition of the concept itself, the characteristic features of the problem child and the influence of child education. It also addresses topics such as problems arising from the action of society, bilingual children as well as communication problems that are more specific in chapters dealing with specific developmental language and speech disorders such as developmental dysphasia and receptive dysphasia. In the practical part, thanks to the long-term observation of the child over a year, I can, thanks to clear graphs, illustrate the child's development in five of the resulting categories. The aim of the work was to evaluate the development of the child and to support parents, educators and personal assistants in the effort of positive changes in the behavior of problem children.